

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО СТУДЕНТІВ, АСПІРАНТІВ ТА
МОЛОДИХ ВЧЕНИХ АКАДЕМІЇ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ
В ХХІ СТОЛІТТІ**

**Матеріали
II Науково-практичної онлайн-конференції
для здобувачів вищої освіти та молодих вчених**

24 березня 2022 року

Одеса

2022

*Рекомендовано до розповсюдження мережею інтернет Вченою радою
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
(протокол № 3 від 16 травня 2022р.)*

ОРГАНІЗАТОРИ КОНФЕРЕНЦІЇ:

Любов Задорожна, ректор КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», кандидат філософських наук;

Вікторія Ягоднікова, проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», доктор педагогічних наук, професор;

Ростислав Костенко, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», доктор педагогічних наук, професор,

Неля Кузнєцова, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», кандидат педагогічних наук, доцент,

Марія Гриньова, здобувач освіти ступеня доктора філософії КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», голова Наукового товариства студентів, аспірантів та молодих вчених академії;

Наталія Кравець, здобувач освіти ступеня доктора філософії, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», секретар Наукового товариства студентів, аспірантів та молодих вчених академії;

Вікторія Щур, здобувач освіти ступеня доктора філософії КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», член Наукового товариства студентів, аспірантів та молодих вчених академії.

Матеріали конференції публікуються за оригіналом рукопису, за достовірність і точність фактів, цитат, власних імен, статистичних даних та інших відомостей повну відповідальність несуть автори.

А 43 Актуальні проблеми педагогічної освіти в XXI столітті : матеріали II Науково-практичної онлайн-конференції для здобувачів вищої освіти та молодих вчених. 24 березня 2022 року / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса, 2022. 83 с.

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників II Науково-практичної онлайн-конференції для здобувачів вищої освіти та молодих вчених «Актуальні проблеми педагогічної освіти в XXI столітті», що розкривають актуальні проблеми сучасної педагогічної науки і практики, відображають результати досліджень щодо осмислення викликів та перспектив, обговорення проблемних питань, пов'язаних з розвитком теорії і практики педагогічної освіти XXI століття.

ЗМІСТ

<i>Арнаут Дар'я Михайлівна</i> ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	5
<i>Бальбуза Олена Миколаївна</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛІВ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТІ	7
<i>Борисова Ольга Євгеніївна</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА	12
<i>Вашкевич Оксана Іванівна</i> ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЕЛЕМЕНТ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ	16
<i>Вознюк Анастасія Дмитрівна</i> ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ	19
<i>Гриньова Марія Василівна</i> НАУКОВО-НОРМАТИВНА ДИЛЕМА ДОВКОЛА ПОНЯТЬ «ЛІДЕРСТВО» ТА «КЕРІВНИЦТВО»: ЛІДЕР ЧИ КЕРІВНИК УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ	22
<i>Здрагат Світлана Геннадіївна</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ В ОСВІТІ	25
<i>Льїна Світлана Володимирівна</i> УМОВИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	28
<i>Килинич Марія Віталіївна</i> РОЗВИТОК «М'ЯКИХ НАВИЧОК» УЧНІВ: АКТУАЛЬНІСТЬ ПИТАННЯ	33
<i>Кравець Наталія Юріївна</i> МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	35
<i>Лозбіна Марія</i> РОЗВИТОК ДОПИТЛИВОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА	38
<i>Ляшко Наталя Сергіївна</i> ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: КЛЮЧОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	41
<i>Мокан Іван Русланович</i> УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГА: КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ	45
<i>Облакова Юлія Валеріївна</i> ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	47
<i>Орленко Ірина Миколаївна</i> ДЕТЕРМІНАНТИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В	51



<i>Останіна Аліна Олександрівна</i> РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В ДИСТАНЦІЙНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ	53
<i>Параскевич Анна Федорівна</i> РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЯК ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ	56
<i>Солнцева Олена Анатоліївна</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ»	59
<i>Стрільбицька Юлія Василівна</i> РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	62
<i>Харченко Олег Михайлович</i> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПІД ЧАС УРОКІВ ТЕХНОЛОГІЙ	64
<i>Шатайло Наталія Вікторівна</i> ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ОБРАЗОТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ОСВІТНІЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ	67
<i>Шишкіна Ірина Павлівна</i> ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ	71
<i>Щур Вікторія Андріївна</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	76
<i>Яроменко Вікторія Іванівна</i> ЗМІНА ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА	81

Арнаут Дар'я Михайлівна
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 014.06 Середня освіта (Хімія)
Освітньо-професійної програми «Середня освіта (Хімія)»
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна
arnaut@stud.onu.edu.ua

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сьогодні об'єктами педагогічних вимірювань є ключові компетентності й наскрізні вміння, процес розвитку яких має поступальний характер і здійснюється впродовж усього періоду навчання. Це потребує зміни парадигми оцінювання – від переважно підсумовуючого оцінювання до моделі так званого «оцінювання для навчання», «оцінювання, що розвиває». З огляду на зазначене, актуалізується формувальна функція оцінювання, що передбачає не лише фіксацію отриманих результатів, а й оцінювання та супровід прогресу особистих досягнень школяра. Цей вид оцінювання трактується як формувальне оцінювання [1].

Проблеми формувального оцінювання в освітньому процесі вітчизняної школи розглядаються у працях О. Буйдіної, Н. Бакуліної, А. Гривко, Л. Ващенко, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Фідкевич тощо.

Мета публікації – визначення місця формувального оцінювання в процесі викладання хімії а закладі загальної середньої освіти.

Відповідно до ст. 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» основними видами оцінювання результатів навчання учнів є формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне) оцінювання, державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання [6].

А. Гривко, Л. Ващенко підкреслюють, що розширення набору видів оцінювання пов'язане з переорієнтацією фокуса оцінювальної діяльності в освітньому процесі з предмета навчання (коли акцент робився на викладанні й засвоєнні об'єктивованих знань) на діяльність суб'єктів навчання – учнів

(умотивована діяльність, спрямована на оволодіння знаннями, які набувають характеру особистісних («привласнених»)). Такі зміни пов'язані передусім із компетентнісною парадигмою освіти [2, с.74]. Отже, формувальне оцінювання є складником системи оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти

Разом з тим, аналіз наукових праць свідчить, що в педагогічній науці сьогодні не існує однозначного визначення означеної дефініції. Так, О. Локшина визначає формувальне оцінювання як інтерактивне оцінювання прогресу учнів, що дає змогу вчителю визначати потреби учнів і відповідним чином адаптувати процес навчання [3]. О. Онопрієнко вважає, що формувальне оцінювання – це процес відстеження індивідуального просування школярів у процесі навчання з метою своєчасної корекції цього процесу й активного залучення учнів до оцінювання власної діяльності [5]. О. Фідкевич, Н. Бакуліна під формувальним оцінюванням розуміють індивідуалізований процес, головна мета якого – підтримка кожного учня та створення мотивації до навчання [7]. На думку А. Гривко, Л. Ващенко, формувальне діагностичне оцінювання є процесом, спрямованим на визначення того, як навчається учень, у чому полягають його сильні та слабкі сторони та визначення потенційних стратегій для вдосконалення цього навчання. Зосереджене на індивідуальному зростанні [2, с.77]. Загальним для наведених визначень є акцентування на індивідуальному характері формувального оцінювання.

Ефективність застосування формувального оцінювання в процесі вивчення хімії забезпечується дотриманням наступних принципів: 1) забезпечення постійного зворотного зв'язку шляхом надання учням коментарів, зауважень, порад щодо їх діяльності; 2) активна участь учнів в організації освітнього процесу; 3) зміна техніки та технології навчання в залежності від зміни результатів навчання учнів; 4) усвідомлення вчителем того, що оцінювання тільки за допомогою виставлення деякої кількості балів різко зменшує мотивацію та самооцінку учня; 5) усвідомлення вчителем необхідності навчити учнів принципам і способам покращення власних результатів [4].

Отже, формувальне оцінювання у процесі викладання хімії у закладі загальної середньої освіти забезпечує зворотний зв'язок під час взаємодії вчителя та учнів через виявлення потреб та інтересів у навчанні кожного учня, відстеження їхніх індивідуальних досягнень. Формувальне оцінювання сприяє розвитку в учнів вмінь планувати індивідуальну освітню траєкторію, навичок самооцінювання і рефлексії, відповідальності за власну освітню діяльність.

Список використаних джерел

1. Буйдіна О. О. Актуальні проблеми здійснення формувального оцінювання в системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 6(195). С.21-25. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-21-25](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-21-25)
2. Гривко А., Ващенко Л. Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український педагогічний журнал*. 2021. №2. С.72-83.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А.М., 2009. 404 с.
4. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2013. № 6. С. 45-57.
5. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 4. С. 36–42.
6. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20?find=1&text>
7. Фідкевич О., Бакуліна Н. НУШ. Теорія і практика формувального оцінювання у 1-2 класах : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2020. 63 с.

Бальбуза Олена Миколаївна

методист Одеського обласного

ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти

КВЗО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,

м. Одеса, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛІВ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТІ

Одним з пріоритетних завдань навчання та виховання молодого покоління є профілактика деструктивних проявів людської поведінки. Сьогодні у всіх країнах світу розробляються та впроваджуються соціальні програми щодо формування в молодого покоління навичок конструктивної взаємодії, як шлях до подолання негативних проявів міжособистісної взаємодії.

Питанням дослідження конфліктів присвячено безліч робіт. Дослідження чинників поведінки людини у конфліктній ситуації знаходимо у роботах Н.

Гришиної [3]; Д. Джонсона, Р. Джонсона, Е. Мельбруди, Д. Доларда, Л. Берковца, Н. Миллер, А. Маслоу, А. Морозова, К. Хорні та ін. [5].

Не зважаючи на досить велику кількість наукових концепцій, досі ще відсутні дослідження, які б допомогли розібратися у системі чинників вибору того чи іншого стилю поведінки у конфлікті. Недостатня вивченість проблематики зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження - виявлення психологічних чинників поведінки підлітків у конфлікті та встановлення їх зв'язку зі стилем поведінки у конфліктній ситуації.

На сьогоднішній день існує безліч досліджень поведінки в конфлікті, які визначають різні підходи до розуміння чинників, механізмів, складових цієї поведінки.

У самому широкому розумінні – конфлікт визначається як зіткнення, протиставлення мінімум двох взаємовиключних сил, тенденцій, радикальна форма протиріч, що загострилися.

Розглядаючи функції конфлікту можемо виділити конструктивні (або позитивні), та деструктивні (або негативні) функції. З одного погляду це досить чіткий поділ функцій конфлікту який досить докладно освітлений у науковій літературі, але коли ми зустрічаємось з конфліктами в реальному житті буває досить важко окреслити позитивні та негативні функції конкретного конфлікту.

Конструктивний конфлікт сприяє розвитку позитивного самоствавлення, самооцінки особистості, допомагає побачити власні сили та здібності, нові риси характеру. Ще однією конструктивною функцією конфлікту є той факт що конфлікт сприяє розвитку особистості, загартує характер, сприяє появі почуття гордості, крім того допомагає подолати деякі занадто виражені особливості характеру, такі як: почуття неповноцінності, покірності, догідливості. [1]

Деструктивний вплив конфлікту на особистість проявляється у негативній його дії на психічний стан, так під час конфлікту не рідко можемо спостерігати такі стани як: підвищений рівень тривоги, почуття пригніченості, прояви песимізму тощо, крім того коли особистість перебуває у деструктивному

конфлікті це зниження самооцінки зокрема та самоствавлення взагалі, ознаки невпевненості в собі, знижує мотивацію. [4]

Стиль індивідуальної поведінки в конфлікті формується з дитинства, хоча може змінюватися залежно від ситуації та її значущості для особистості. Особливості сімейного виховання, дитячо-батьківських стосунків зумовлюють формування і становлення особистості та її проявів, у тому числі і у конфліктних ситуаціях.

Поведінка особистості в конфлікті залежить від індивідуально-типологічних особливостей особистості, особливостей самосвідомості, особливостей емоційної сфери, особливостей адаптації. Ці чинники формуються під впливом різних соціальних систем, перш за все, системи сім'ї, а у підлітковому віці під впливом однолітків. [1]

Обираючи ті чи інші стилі поведінки, учасники конфлікту мають такі альтернативи, запропоновані Томасом [2]:

1. *Суперництво* (в деяких джерелах зустрічається як конкуренція) полягає у нав'язуванні власного рішення (переважно кращого для себе) даної ситуації іншій стороні конфліктного протистояння.
2. *Співробітництво* здійснює пошук рішення яку задовольняє обидві сторони конфліктної ситуації, іншими словами це проблемно-вирішувачий стиль поведінки в конфлікті.
3. *Компроміс*, основний принцип цього стилю поведінки ґрунтується на тому, що кожен з учасників конфлікту поступається заради вирішення конфлікту.
4. *Пристосування* (або поступок) реалізується тоді коли одна сторона конфлікту свідомо занижує свої інтереси та приймає позицію опонента.
5. *Уникнення* (бездіяльність) здійснюється тоді, коли підчас конфліктної ситуації одна сторона не приймає ніяких активних дій щодо розв'язання конфлікту. [2]

Аналізуючи наявні літературні джерела нами були визначені психологічні чинники, які впливають на стиль поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях, а саме:

-індивідуально-типологічні особливості (образливість-необразливість, врівноваженість-неврівноваженість, відкритість-замкнутість, фемінність-мускулінність, агресивність-доброзичливість, інтернальність-екстернальність, комунікативний контроль);

- особливості емоційної сфери (невротичність, драгівливість, емоційний комфорт-дискомфорт);

- особливості самосвідомості (самооцінка, оцінка себе, своєї активності, сили, прийняття – неприйняття себе);

- особливості адаптації (домінування-підкорення, зовнішній-внутрішній контроль, адаптованість-дезадапованість).

З метою дослідження визначених нами психологічних чинників та встановлення їх зв'язку зі стилями поведінки підлітків у конфлікті ми провели серію діагностичних методик.

Психодіагностичний метод представлений в нашій роботі такими методиками: «Методика визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» К. Томаса-Кілмена; методика «Особистісний Диференціал» В. Століна; «Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю» Е. Бажина, Е. Голинкіної, Л. Еткінда; «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса і Р. Даймонда; «Методика діагностики типів особистості FPI» І. Фаренберга, Х. Зарга, Р. Гампела; «Методика на виявлення рівня комунікативного контролю» М. Шнайдера; «Методика малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга.

Обраний нами психодіагностичний інструментарій спрямований на діагностування стилів поведінки підлітків у конфлікті та особливостей особистості які є причинами конфліктної взаємодії підлітків. У дослідженні взяли участь 156 респондентів у віці від 14-ти до 16-ти років, 80-т учнів 8-х класів та 76-ть учнів 9 класів. Дослідження проводилося на базі Одеської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 10, з поглибленим вивченням французької мови імені льотчиків-космонавтів Г. Т. Добровольського та Г. С. Шоніна. Дослідження проводилося в звичайних умовах під час занять в першій половині дня у класних кабінетах.

На першому етапі за аналізом результатів методики Томаса-Кілмена «Стилі поведінки у конфлікті» виявлено, що 44,2%, досліджуваних надають перевагу суперництву, у 16% підлітків домінуючим стилем поведінки у конфлікті є компроміс. Пристосування характерно для 15,5% досліджуваних, уникнення обирається 12,8 % учнів і всього для 11,5% випробовуваних домінуючим стилем поведінки в конфлікті є співпраця.

На другому етапі ми отримали наступні результати:

1. Визначені нами психологічні чинники впливають на поведінку підлітків у конфлікті. Серед них визначальними є образливість, врівноваженість, інтернальність, екстернальність (індивідуально-типологічні особливості); самооцінка себе, своєї сили та активності (особливості самосвідомості); невротичність, дратівливість (особливості емоційної сфери); залежність від інших (особливості адаптації).
2. Провідними у виборі стилю *суперництва* є агресивність, домінування, фемінність; стилю *компромісу* – відкритість, фемінність, відчуття зовнішнього контролю; стилю *уникнення* – сором'язливість, реактивна агресія; стилю *пристосування* – несприйняття себе, емоційний дискомфорт, стилю *співпраці* – комунікативний контроль.

У результаті проведеного емпіричного дослідження, ми отримали інформацію щодо використовуваних підлітками стилів поведінки у конфлікті, виявили психологічні чинники цієї поведінки, встановили зв'язок між ними.

На основі отриманих даних нами були складені «психологічні портрети» підлітків, які обирають певний стиль поведінки у конфлікті, та надані рекомендації педагогічним працівникам щодо взаємодії з учнями підліткового віку та формування в них комунікативних компетентностей.

Список використаних джерел

1. Бальбуза О. М. Методи профілактики і вирішення конфліктів у роботі соціального педагога. *Наука, освіта, суспільство: реалії, виклики, перспективи* : матеріали конф. С. 211-213.
2. Коваль І. А. Учбові конфлікти психологічний аспект. К.: «Росвіт» 2002. С. 92-115.
3. Котлова Л. О. *Особливості прояву конфліктних форм поведінки підлітків з вираженими акцентуаціями рис характеру. Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 16 листопада, Київ, 2011.

4. Мазоха І. С. Аналіз основних функцій міжособистісних конфліктів. *INFORMATION, ITS IMPACT ON SOCIAL AND TECHNICAL PROCESSES 2020*. С. 239-242.
5. Омельченко Ю. О. Особливості конфліктних установ девіантних підлітків = Particular qualities of deviant adolescents : дипл. роб. бак. /наук. кер. Г. Ш. Коваль. Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2016 . – 59 с.

Борисова Ольга Євгенівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти»
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна

Науковий керівник – к. пед. н., в. о. доц. **Гарачук Т. В.**

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА

Людина залежно від психічних особливостей, характеру, особистісних поглядів, світогляду має власний стиль спілкування – набір найбільш типових мовленнєвих ознак. Стиль спілкування індивіда відображає комунікативні здібності, творчий характер особистості, природу взаємовідносин, специфіку певного колективу тощо.

У Концепції Нової української школи [5] нового значення набула педагогіка партнерства, що включає систему методів та прийомів виховання і навчання, заснованих на гуманізмі та творчому підході до розвитку особистості. У нормативних документах (Закон України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Стандарт базової середньої освіти) зазначено, що заклад освіти повинен працювати на основі педагогіки партнерства, заснованої на демократичному спілкуванні, взаємодії та співпраці вчителя, учня та батьків. Усі об'єднані спільними цілями та прагненнями, виступають добровільними та зацікавленими партнерами, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Учитель має бути другом, а сім'я – брати активну участь у побудові освітньої траєкторії дитини [1; 5]. Педагогіка партнерства визначає справді демократичний стиль спілкування педагога і дитини, забезпечує

безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливість та взаємну вимогливість.

Проблема взаємодії між учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства висвітлена у працях зарубіжних і вітчизняних учених. Так, у 60-70 роках ХХ століття Б. Ананьєв, Р. Бенедикт, О. Больнов, К. Корсак, В. Куліков, Р. Лохнер, М. Мід здійснили наукові розвідки різних аспектів партнерства в контексті освітніх змін. В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, Л. Вовк, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, Д. Пащенко, О. Савченко, В. Сухомлинський, А. Хуторський, М. Ярмаченко досліджували процес реалізації демократичного підходу, який повинен опиратися не тільки на методологічні, а й аксіологічні основи партнерства. Важливість організації взаємодії зі школярами, спілкування з ними та керування їхніми відносинами підтверджено дослідженнями О. Леонтєва, В. Кан-Каліка, В. Грехнева, А. Мудрика, Б. Ломова та ін. Різноманітні аспекти проблеми педагогічного стилю спілкування висвітлено в роботах Н. Бабич, Ф. Бацевич, Л. Введенської, Б. Головіна, Т. Грітченко, В. Жовтобрюх, К. Закирьянової, М. Ільяш, Г. Їжакевич, А. Ковалю, Т. Чмут, І. Шведова та ін.

Так, проведений аналіз дав змогу зробити висновок, що сучасні вимоги до вчителя ЗЗСО та його взаємодія в процесі професійної діяльності потребують удосконалення, зокрема проблема формування та розвитку педагогічного стилю спілкування педагога. Нашою метою є виокремити особливості педагогічного стилю спілкування вчителя закладу загальної середньої освіти.

Зауважимо, що ставлення до школяра визначає відповідний стиль спілкування педагога. Розрізняють авторитарний, ліберальний та демократичний стилі. При авторитарному стилі спілкування вчитель сам вирішує всі питання класного життя, визначає кожну конкретну мету, виходячи з власних установок; суворо стежить за виконанням будь-якого завдання і суб'єктивно оцінює досягнуті результати. Такий стиль керівництва є засобом реалізації тактики опіки і в разі опору учнів авторитарному тиску вчителя призводить до конфронтації. Ліберальний стиль спілкування характеризується бажанням учителя не брати на себе відповідальність. Формально виконуючи свої обов'язки, вчитель, який обрав цей стиль, намагається відійти від керівництва учнівським колективом, уникає ролі вихователя, обмежується виконанням лише педагогічної функції. Ліберальний стиль – це засіб

реалізації тактики невтручання, заснованої на байдужості та незацікавленості проблемами шкільного життя. Наслідки такої позиції вчителя – втрата поваги та контролю над учнями, погіршення дисципліни, нездатність позитивно вплинути на особистісний розвиток учнів. Демократичний стиль спілкування передбачає орієнтацію вчителя на розвиток активності учнів, залучення кожного до вирішення спільних проблем. В основі керівництва – опора на класову ініціативу. Демократичний стиль є найсприятливішим способом організації взаємодії вчителя і учня в закладах освіти [3].

Отже, стиль спілкування вчителя впливає на формування особистості учнів, формування характеру пізнавальної діяльності, їхнього емоційного самопочуття та здоров'я. Дослідження показують, що в класах з авторитарними, суворими, «ворожими» вчителями захворюваність дітей утричі вища, а неврологічних розладів – у два рази більше, ніж у класах зі спокійним, врівноваженим, чуйним учителем, який має демократичний стиль спілкування.

Педагогічне спілкування – це система органічних соціально-психологічних дій вчителя та учнів у всіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямовані на створення оптимальних соціально-психологічних умов для активного та продуктивного життя. «Педагогічне спілкування за функціями може бути контактне й дистанційне, інформаційне, спонукальне, координаційне, що встановлює відносини взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Воно характеризується двоїстою спрямованістю, полі інформативністю, високим ступенем репрезентативності. Педагогічне спілкування утворює специфічний синтез усіх основних характеристик; що виражається в новому якісному змісті й визначається характером взаємодії суб'єктів освітнього процесу». Із загальними рисами, властивими всім видам спілкування, педагогічне спілкування характеризується також цілою низкою специфічних рис, що визначаються особливостями тієї системи відносин, у якій знаходяться суб'єкти освітнього процесу або «педагогічної системи». [2]. Враховуючи наукові позиції дослідників, педагогічний стиль спілкування трактовано як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вчителя та учнів.

Зауважимо, що стиль педагогічного спілкування залежить від особистих якостей вчителя та певної комунікативної ситуації. До особистісних якостей, що визначають стиль спілкування, можна віднести ставлення вчителя до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, ситуативно-негативне, стійко негативне) та володіння організаційними прийомами. При активно-позитивному ставленні вчитель виявляє «ділову» реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, реалізує їхні потреби в неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні з інтересом до учнів викликає взаємну довіру, свободу, комунікабельність. Пасивно-позитивне ставлення акцентує увагу вчителя на вимогливих і суто ділових відносинах. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним, неемоційним тоном, що збіднює спілкування та гальмує творчий розвиток учнів ЗЗСО. Ситуативно-негативне ставлення, яке залежить від зміни настрою педагога, породжує у дітей недовіру, замкнутість, часто лицемірство, жорстокість тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, вчитель працює проти предмета, який викладає, проти школи, і проти суспільства, в цілому. Стійке негативне ставлення характеризується грубістю, використанням образливих, зневажливих виразів, постійним недотриманням правил професійної етики, педагогічним тактом [4].

У рамках нашого дослідження виокремимо особливості педагогічного стилю спілкування педагога ЗЗСО:

- комунікативні можливості педагога ЗЗСО;
- характер стосунків вчителя та учнів;
- творча індивідуальність самого педагога;
- особливості учнівського колективу в цілому.

Отже, сучасне навчання і виховання учнів потребує нової педагогічної етики, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага та педагогічний стиль спілкування. Педагогічний стиль спілкування буде продуктивним лише в тому випадку, якщо він ґрунтується на повазі до особистості учнів, розумінні їхніх потреб та інтересів, умінні правильно оцінювати ситуації та вибирати правильний вид комунікації.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у виокремленні умов розвитку педагогічного стилю спілкування вчителя закладу загальної середньої освіти.

1. Закон України Про освіту. № 36-39 розд. II ст. 12. (2017). Відомості Верховної Ради. № 38-39. 380 с.
2. Зверева Н. Л. Формування педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2021. 202 с.
3. Зливкова В. Л., Лукомська С. О. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід. Монографія. Київ: НАПН, 2019. 259 с.
4. Кулік А. М. Медіація педагогічного партнерства в Новій українській школі: методичні рекомендації. Шклинь, 2020. 48 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Вашкевич Оксана Іванівна

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи»
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
dacnitsa@gmail.com

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЕЛЕМЕНТ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ

Проблема академічної доброчесності є центральною у вітчизняному освітньому дискурсі впродовж останніх років. Її почали активно досліджувати у 2016 р. у межах Проєкту сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project – SAIUP). Одним із його результатів стало закріплення академічної доброчесності у 2017 р. як норми у Законі України «Про освіту» [4]. Питання академічної доброчесності досліджують у наступному проєкті «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» (Academic Integrity and Quality Initiative), що реалізується в Україні з 2020 р. по 2022 р. Аспекти академічної доброчесності актуалізовані у зв'язку з новою процедурою акредитації освітніх програм. Разом з тим актуальною проблемою залишається

педагогічний аспект цієї теми, а саме питання формування та розвитку академічної доброчесності у здобувачів вищої освіти.

Дослідженню питань академічної доброчесності присвячені роботи науковців О. Кислової, О. Кузиної, І. Пак, В. Ромакіна та інших. Значна роль у розробці нормативних питань дотримання академічної доброчесності належить А. Артюхову та співробітникам Сумського державного університету. Серед зарубіжних досліджень варто зазначити С. Бейлі, П. Бреннеке, К. Ліпсон, У. Еко та ін. Не тільки теоретичним, але і методичним питанням академічної доброчесності присвячені праці О. Гужви, С. Квіта, С. Чуканової, І. Шліхти, Н. Шліхти та ін.

Метою публікації є розгляд питань формування та дотримання академічної доброчесності у здобувачів вищої освіти як однієї із процедур системи внутрішнього забезпечення якості освіти.

Академічна доброчесність - це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [4, ст. 42].

Згідно Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, схваленої Кабінетом Міністрів 23 лютого 2022 року, академічна доброчесність визначена одним із пріоритетів розвитку вищої освіти в Україні, які визначають концептуальну модель вищої освіти [5].

Враховуючи складність доведення фактів порушення академічної доброчесності згідно наявної законодавчо-нормативної бази України, Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти був розроблений проект Закону України «Про академічну доброчесність» [2]. Досвід закладів вищої освіти показує, що притягнути до академічної відповідальності здобувачів, у кваліфікаційних роботах яких були встановлені факти академічного плагіату, важко. Наприклад, Києво-Могилянська академія позбавила кількох порушників академічної доброчесності академічних ступенів і відповідних дипломів. Проте довести законність цих кроків у судах не вдалось. Тому в Україні вирішили закріпити відповідальність за порушення академічної доброчесності на законодавчому рівні. В інших країнах подібних законів немає.

Забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти, у тому числі створення і забезпечення функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату, є одним із регламентованих Законом України «Про вищу освіту» елементом системи забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) [3, ст.16].

Система внутрішнього забезпечення якості освіти є сукупністю організаційних структур, процедур, процесів, ресурсів та розподіл відповідальності, що забезпечують постійне поліпшення якості освітніх програм, освітньої діяльності закладу вищої освіти та здобуття відповідного ступеня вищої освіти і кваліфікації [1, с. 15].

У фокусі нашого дослідження - питання формування та розвитку академічної доброчесності у здобувачів вищої освіти. Аналіз джерел свідчить про багатозначність цього терміну. Зазначимо, що у нормативних джерелах під академічною доброчесністю розуміють сукупність етичних принципів та визначених законом правил. Разом з тим, у педагогічних дослідженнях академічна доброчесність розглядається як етичний феномен, одна із чеснот, етична характеристика учасників освітнього процесу, а саме: здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних, педагогічних та наукових працівників. Оскільки суб'єктами нашого дослідження (респондентами та учасниками) є здобувачі вищої освіти, то вважаємо за можливе говорити і про формування, і про розвиток академічної доброчесності. Звичайно, той чи інший рівень дотримання академічної доброчесності бачимо вже у абітурієнтів, які приходять після закінчення закладів загальної середньої та фахової передвищої освіти з наявним досвідом академічної поведінки. Можна передбачити, що подальша робота у ЗВО буде ефективною за умови вивчення контингенту першокурсників з точки зору рівня дотримання ними академічної доброчесності, знання видів порушень та академічної відповідальності за них. Ми передбачаємо, що педагогічно обґрунтована та доцільна система роботи зі здобувачами має будуватись на принципах системності, послідовності та диференційованості. До механізмів впливу відносимо не тільки формування та

розвиток академічної доброчесності, але і корекцію, а подекуди і відмову від викривлених поглядів стосовно можливості недоброчесної поведінки.

Таким чином, забезпечення дотримання академічної доброчесності є одним з ключових складників системи внутрішнього забезпечення якості освіти. Формування академічної доброчесності у здобувачів вищої освіти має бути спрямовано на дотримання основних моральних і правових норм академічної поведінки.

Список використаних джерел

1. Акредитація освітніх програм (за матеріалами проекту QUAERE): метод. посібн. / В.А. Бугров та ін.; за заг. ред. Л.В. Губерського. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2018. 74 с.

2. Про академічну доброчесність: проєкт Закону України. URL : <https://goo.su/9JtI>

3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 №1556-18. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. URL: URL : <https://goo.su/NQxamTq>

Вознюк Анастасія Дмитрівна
здобувач освіти ступеня доктора філософії
методист відділу освітньо-наукової підготовки
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна
donchukanastasia@gmail.com

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

В сучасних умовах динамічного розвитку суспільства гострою постає потреба у вчителях нового покоління, що мають змогу розвивати в дітей ініціативність, здатність до навчання впродовж життя, системність мислення, вміння пристосовуватись та адаптуватись до змін. XXI століття стає переломним для системи освіти України як такої, адже необхідність виховання особистості майбутнього призводить до появи Нової української школи. Все це вимагає від учителя відкритості до змін, здатності до впровадження нововведень, постійного саморозвитку і самовдосконалення, виводить на новий рівень значення неперервної

освіти [1, с. 64]. Гострою постає проблема здатності вчителя до змін, готовність до навчання впродовж життя та проблема розвитку інноваційної компетентності вчителя.

Поняття «інновація» вперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці для позначення процесу трансфера (лат. *Transfere* –переносу, переміщую) – проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей. Таке проникнення розглядалось як вирішальний фактор розвитку культур. У сучасному світі ним активно послуговуються в різних галузях знань діяльності, особливо у сфері економіки [2, с. 7].

Закон України Про інноваційну діяльність визначає інновації як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери [3].

На думку І. Дичківської інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [4, с. 21]. Вона розглядає інновацію як предмет особливої людської діяльності, яка не може бути задоволена традиційними методами і потребує, передусім, якісно нових результатів.

За висновками дослідниці в педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації певної інноваційної діяльності;
- зміни в освітній практиці;
- сукупність нових професійних дій педагога, що спрямовані на вирішення актуальних педагогічних проблем;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в певній галузі, наразі – педагогічній;
- результат інноваційного процесу [4].

З огляду на сутнісні ознаки інновації Л. Даниленко розглядає її як процес – часткова або масштабна зміна стану системи і відповідна діяльність людини, та як

результат – процес створення або відтворення нового, що має конкретну назву «іновація» [6, с. 7]. У ході аналізу сучасних досягнень педагогічної іноватики нею з'ясовано, що іновація в освіті є не лише результатом застосування новизни в освітньому процесі з метою змін або покращення суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення.

Отже, ми бачимо, що поняття «іновація» розглядається з різних позицій та може бути спрямоване на різні галузі людської діяльності. Освітня іновація покликана вирішувати проблеми та завдання сучасного етапу освіти, створювати нововведення та використовувати їх для оптимізації освітнього процесу.

Що стосується поняття «іноваційна компетентність», то на думку С. Загороднього це володіння інтелектуальним, системно-креативним, критичним мисленням, ініціативністю, здатністю до генерування ідей, схильністю до розумного ризику, здатністю і готовністю керувати змінами і мотивувати колектив на впровадження іновацій та реалізацію іноваційних проектів [5, с. 24].

І. Дичківська, досліджуючи готовність педагога до іноваційної діяльності, визначила, що іноваційна компетентність педагога – це система знань, умінь, навичок, мотивів, а також особистих якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми [4].

Опрацювання низки наукових джерел, зокрема, Л. Даниленко, І. Богданової, О. Волошиної, С. Загороднього, І. Дичківської, дає можливість стверджувати, що іноваційна компетентність – це невід'ємна частина професійної компетентності сучасного педагога. Саме в системі неперервної освіти можливо досягти того рівня розвитку іноваційної компетентності, який в подальшому дозволить вчителям вирішити низку проблем, зокрема оптимізувати освітній процес в цілому, виховати цілісну особистість, що здатна змінювати навколишній світ на краще.

Список використаних джерел

1. Кравець Н. Ю. Іноваційна діяльність педагога: філософсько-педагогічний аспект. *Актуальні проблеми педагогічної освіти в XXI столітті* : зб. мат. І Наук.-практ. онлайн-конф. для здобувачів вищої освіти та молодих вчених. 24 березня 2022 року. Одеса, 2021. С. 64-68.
2. Волошина О. В. Педагогіка іновацій у вищій школі : навч. посіб. Вінниця, 2014. 161 с.

3. Про інноваційну діяльність : Закон України від 05.12.2021 № 40-IV. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Загородній С. П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04. Вінниця, 2017. 210 с.
6. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті : науково-виробниче видання. Київ : Б-ка «Шк. світу», 2007. 120 с.

Гриньова Марія Василівна

здобувач освіти ступеня доктора філософії (поза аспірантурою),
методист науково-методичної лабораторії соціального партнерства та
міжнародної діяльності кафедри освітньої політики
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
marishagrin@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-1308-2634>

НАУКОВО-НОРМАТИВНА ДИЛЕМА ДОВКОЛА ПОНЯТЬ «ЛІДЕРСТВО» ТА «КЕРІВНИЦТВО»: ЛІДЕР ЧИ КЕРІВНИК УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Феномен лідерства продовж віків привертав свою увагу вчених різних галузей науки, в результаті чого виникла інтеграційна синергетична наука лідеродогія. Наразі ключові аспекти лідерства найбільш детально розглянуті у психологічній, педагогічній та управлінських сферах і зазвичай висвітлюються у частковому чи повному порівнянні із керівництвом.

В контексті існуючого наукового дискурсу стосовно спільного і відмінного між поняттями «лідерство» та «керівництво», «лідер» та «керівник», насамперед, вважаємо за доцільне здійснити дефініційний аналіз цих понять.

Так, дефініції «лідер» (від. англ. – «leader») та «лідерство» (від. англ. – «leadership») мають англійське походження. В первинному й найбільш широкому сенсі слово «лідер» має значення «ведучий», «керівник» і утворилося від слова «lead», що в перекладі з англійської означає «вести», «керувати», «очолювати». Похідне від нього слово «leadership» має в українській мові еквіваленти одразу двох понять – «лідерство» і «керівництво» [1, с. 9].

Спираючись на результати досліджень провідних науковців у сфері лідерства, С. Дубяга та Ю. Шевченко відзначають, що «лідерство й керівництво – це персоніфіковані форми соціальної взаємодії й інтеграції всіх механізмів і способів соціально-психологічного впливу для досягнення максимального ефекту в груповій діяльності» [2, с. 178].

О. Нежинська, як і більшість дослідників лідерства з позиції менеджменту, у психологічному дискурсі про лідерство та керівництво розділяє ці два поняття та пов'язані з ними – «лідер» і «керівник»:

- лідер – це соціально зумовлена позиція члена колективу, яка дозволяє на неформальній основі регламентувати діяльність співробітників;

- керівник – це посадовий статус члена колективу, який має право на управління [1, с. 59].

Водночас, А. Мішин, досліджуючи лідерство в контексті державного управління, пропонує не протиставляти, поняття «лідерство» та «керівництво». Вчений наголошує на тому, що історично ці два поняття виникли з одного джерела і термін «керівництво» (формальне лідерство) є формалізованим «лідерством» (неформальне лідерство): «керівник» наділявся основними формальними повноваженнями, необхідними для здійснення управлінських функцій, що споконвічно входили до компетенції «лідера» [3, с. 113].

Слід зазначити, що дискусія щодо понять «лідерство» та «керівництво» точиться не лише в науковому студюванні, а й в управлінській, зокрема, освітній, практиці. Так, у ст. 28 Закону України «Про повну загальну середню освіту» нашу увагу привернули такі позиції:

- учні мають право вільно обирати та бути обраними до виборних органів учнівського самоврядування;

- органи учнівського самоврядування утворюються за ініціативою учнів;

- інші учасники освітнього процесу не повинні перешкоджати і втручатися в діяльність органів учнівського самоврядування;

- рішення органу учнівського самоврядування виконується учнями на добровільних засадах [4].

На наше переконання, ці позиції свідчать про те, що діяльність учнівського самоврядування першочергово основана на неформальних міжособистісних

відносинах. Отже, провідну особу в учнівському самоврядуванні варто називати лідером, що і спостерігається у шкільній практиці. Однак, у самому законі мова йде про керівника учнівського самоврядування. Вочевидь, це пов'язано з тим, що в законодавчому аспекті органи учнівського самоврядування набули статусу органу громадського самоврядування закладу освіти, яке надає право здобувачам освіти «брати участь у громадському нагляді та в управлінні закладом освіти у межах визначених повноважень» [4], а для українського законодавства не є притаманним використання дефініції «лідер» для упорядкування питань, які стосуються галузі управління.

Підсумовуючи, варто зазначити, що у вітчизняному контексті поняття «лідер» і «керівник» мають відмінні значеннєві аспекти з позиції психології, соціології, політології та менеджменту. Однак, в міжнародному контексті поняття «лідер» і «керівник» зазвичай не протиставляються. Прикладом цього є те, що при запиті перекладу протиставного виразу «лідер чи керівник» англійською мовою першочергово ми отримуємо сполучення: «leader or leader», хоча дефініція «керівник» і має інші варіанти перекладу. Водночас, ми вважаємо, що сучасна вітчизняна наукова думка та управлінська практика мають тенденцію до активної інтеграції понять «лідер» та «керівник», що, зокрема, проявляється в акцентуації існування формального і неформального типів лідерства, використанні синергетичного терміну «лідер-керівник» та розширенні управлінських сфер впровадження практики призначення керівника на посаду не лише на основі конкурсного відбору, а й завдяки проведенню демократичних виборів членами колективу.

Отже, в результаті нашої наукової розвідки, ми прийшли до висновків, що наразі в науковій думці, незважаючи на існування різних трактувань та співвідношень понять «лідерство» та «керівництво», «лідер» та «керівник», існує тенденція їх ототожнення. Так, з огляду на демократизацію управління освітніми закладами, зокрема і закладами загальної середньої освіти, провідна особа в учнівському самоврядуванні є формальним представником учнівської спільноти в громадському управлінні закладом освіти (формальний лідер). Однак, принципи

обрання його на цю роль та організації діяльності базуються на неформальній міжособистісній взаємодії (неформальний лідер). Тож, одним із актуальних завдань є сприяння вихованню лідерських якостей в потенційних лідерів учнівської спільноти, які б дали можливість ефективно поєднувати виконання ролі формально і неформального лідера.

Список використаних джерел

1. Нежинська О. Лідерство та керівництво: психологічний дискурс: монографія. Х.: ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. – 246 с.
2. Дубяга С., Шевченко Ю. Лідерські якості майбутнього вчителя у контексті сучасної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка (5)*. С. 175-181.
3. Мішин А. Демократичне лідерство в системі державно-управлінських відносин. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління*, 2014. № 3. С. 108-115.
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту» URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Здрагат Світлана Геннадіївна
кандидат соціологічних наук,
завідувачка кафедри освітньої політики
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
nml.sveta@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ В ОСВІТІ

Важливу роль у становленні майбутнього педагога грає формування фахових компетенцій щодо здатності до здійснення педагогічного проектування та моделювання освітнього середовища, освітніх програм, індивідуальних освітніх траєкторій та здатності до проектування власного розвитку; аналізу, порівняння й оцінювання досягнень у сфері національної, європейської та світової освіти; аналізу змісту, способів проведення та результатів педагогічних досліджень. У зв'язку з цим набуває значності навчання здобувачів освіти соціально – педагогічному проектуванню.

Навчання проєктної діяльності здобувачів освіти з однієї сторони може здійснюватися під час виконання курсового чи дипломного проєктування, це й навчання і одночасно контролююча форма організації процесу підготовки педагога. Створення такого проєкту може розглядатися у якості результату, який свідчить про

здатність здобувача освіти до самостійної професійної діяльності та демонструє компетентнісні можливості у створенні проєктного продукту. З іншої сторони метод проєктування став широко використовуватися у освітньої галузі педагогами: вчитель проєктує свою педагогічну діяльність та впроваджує метод проєктів у навчальний процес, керівник з допомогою проєктних методик реалізує управлінський компонент та вирішує завдання державної та регіональної освітньої політики на рівні закладу. Тому під час професійної підготовки майбутніх спеціалістів необхідно формування у них системного теоретичного уявлення про зміст та структуру цих процесів та механізми їх застосування.

Кожен соціально – педагогічний проєкт створюється на основі соціального прогнозування та передбачення з метою зміни соціального середовища або соціальних умов що потребує певного відношення учасників проєкту щодо якості цього середовища. Тому соціально – педагогічний проєкт призначений ініціювати, з допомогою педагогічних дії, процеси, які приведуть до якісних позитивних змін у соціальному середовищі. Й тут важливу роль відригує таке поняття як соціальне партнерство. У даному контексті під соціальним партнерством розуміється добровільна та рівноправна співпраця, взаємодія громадських організації та державних інституції, людей різного соціального статусу та віку, які задіяні у даному соціально – педагогічному проєкті [1, с. 6].

Взагалі під проєктом найчастіше розуміють, з одного боку, модель певної системи, а з іншого, процес цілеспрямованого створення чи реконструювання певної системи (цикл продуктивної діяльності, спрямованої на досягнення конкретного результату) Проєктна діяльність це конструктивна й продуктивна діяльність особистості, яка спрямована на розв'язання певної проблеми (досягнення кінцевого результату в процесі цілевизначення, планування і здійснення проєкту) [2, с. 32].

Під проєктувальною компетентністю педагога розуміють здатність проєктувати осередки навчання, виховання і розвитку учня. Змістом проєктувальної компетентності вчителя є здатності проєктувати і реалізовувати продуктивну освітню діяльність: навчально-дослідну, навчально-проєктувальну, соціально-проєктувальну, тьюторську тощо.

Деякі мотивуючі переваги використання педагогом проєктувальної діяльності в освіті: по-перше, проєктування є різновидом проблемно-розвиваючого навчання; - по-друге, проєктування визначає нове, сучасне, інноваційне обличчя будь-якого ЗНЗ; -по-третє, проєктування змінює тип мислення учасників проєкту, наближаючи його до потреб соціуму, а також реалізує ідеї особистісно-зорієнтованої педагогіки [4, с. 43].

Процес формування проєктувальної компетентності є особисто значущим та вважається успішним, якщо особистість, яка забезпечує формування відповідної проєктної компетентності учнів:

- усвідомлює цінність і сенс власного існування, інших людей, живих істот;
- володіє базовими основами культури на рівні загальнокультурної компетентності;
- досягає в одній або декількох предметних галузях методологічної компетентності як рівня освіченості;
- вміє встановлювати успішні соціальні комунікації;
- здатна розробити технологію досягнення цілей, прогнозувати результати, коригувати власну діяльність;
- володіє способами орієнтації на ринку праці і послуг, самопрезентацією професійних здібностей;
- усвідомлює необхідність неперервної самоосвіти, саморозвитку [3, с. 14].

Проєктну діяльність можливо розподілити на дві частини: допроєктне дослідження соціальних потреб та запитів до змін та сам менеджмент соціально – педагогічного проєктування, до якого входять планування, пошук коштів, визначення партнерів, розробка змістового наповнення, налагодження зав'язків з установами – партнерами та інші складові конкретного проєкту. Поряд з цим кожна частина такого підходу потребує окремої детальної розробки, планування та координації дії щодо міста реалізації, часу та ролей усіх задіяних у проєктній діяльності.

Таким чином можливо визначити, що соціально - педагогічне проєктування є одним з найефективніших способів розвитку громадянського суспільства та зокрема, його освітньої складової.

Список використаних джерел

1. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності *Школа*. 2006. №5. С.5-11.
2. Здрагат С.Г. Соціально – педагогічне проектування як ресурс освітньої діяльності. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи* : матеріали XVIII Міжнар. наук.-практ. конф., . 20 травня 2021р Житомир.
3. Семез А.А. Соціально-педагогічне проектування: Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності .010106 Соціальна педагогіка. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2012. 132 с.
4. Управління проектами: навчальний посібник / Уклад.: Л.Є. Довгань, Г.А.Мохонько, І.П.Малик. К.: КПП ім. Ігоря Сікорського, 2017. 420 с.

Ільїна Світлана Володимирівна

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти» КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,

учитель математики

Олександрівського ЗЗСО Чорноморської міської ради

Одеського району Одеської області, Україна

e-mail: lina0507@ukr.net

**УМОВИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ
СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Реформа Нової української школи направлена на всебічний та ґрунтовний розвиток учнів враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей. Це вимагає від педагогів ЗЗСО здійснювати пошуки нових підходів та технологій до розвитку й навчання школярів. Актуальним, у даному контексті, залишається проблема формування та розвитку математичних здібностей учнів, адже саме індивіди з розвиненими здібностями, в цілому, та математичними, зокрема, є конкурентноспроможними, конкурентоздатними та затребуваними на ринку праці.

Дослідженням проблеми розвитку математичних здібностей школярів займалися такі науковці як І.Акуленко, О. Буковська, Т. Гарачук, Т. Зорочкіна, Н. Євтушенко, В. Корольський, І. Маркова, Н. Модягіна, К. Недялкова, С. Скворцова, З. Слєпкань, Н. Тарасєнкова, С. Тищенко та ін.

Теоретичний аналіз наукових досліджень дав можливість зазначити, що проблема формування та розвитку математичних здібностей учнів середнього шкільного віку є актуальною та вкрай необхідною. Відтак, нашою метою є виокремлення та аналіз умов розвитку математичних здібностей учнів ЗЗСО, за яких і можливий повноцінний розвиток математичних здібностей школярів.

Звертаючись до дефініції поняття «здібності», зазначимо, що науковці розуміють його як високий рівень розвитку загальних і спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності [6]. На наш погляд здібності – це природний нахил до певного виду діяльності, вміння успішно виконувати, здійснювати що-небудь.

Дослідники підкреслюють, що проблема розвитку в учнів здібностей у процесі праці, навчання та виховання є давньою і вічною. Адже ще в XVII столітті однією з найважливіших педагогічних проблем у спадщині Я. А. Коменського був розвиток здібностей дитини. Як зазначено вченим, «виховання потребують і тупі, і обдаровані» [2, с. 27], адже «діяльний розум, не будучи зайнятий чим-небудь корисним, займається некорисним, пустим і згубним» [2, с. 19].

Науковцями було виділено рівні розвитку здібностей [4]:

- а) задатки (анатомо-фізіологічні передумови до діяльності);
- б) здібності (схильність до певної діяльності);
- в) обдарованість (своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує швидке і успішне оволодіння діяльністю);
- г) талант (діяльність талановитої людини відрізняється новизною і оригінальністю; талант завжди пов'язаний із розвитком здібностей);
- д) геніальність (коли творчі досягнення людини становлять цілу епоху в житті суспільства, у розвитку культури).

Загалом здібності умовно можна поділити на дві групи:

- загальні здібності – здібності, які необхідні для здійснення будь-якого виду діяльності;
- спеціальні здібності – здібності, які необхідні для здійснення певних, специфічних видів діяльності (технічні, педагогічні, артистичні, математичні здібності тощо) [3].

Наявність у людини загальних здібностей не виключає розвитку спеціальних і, навпаки, нерідко загальні і спеціальні здібності співіснують, взаємно доповнюючи й збагачуючи одна одну.

Під математичними здібностями науковці [3; 5] розуміють загальну особливість розумової активності, необхідну для математичної діяльності.

Математичні здібності – це здатність створювати на математичному матеріалі згорнуті, гнучкі й обернені асоціації та їх системи; спроможність до скорочення процесу міркувань, гнучкість мислення; володіння числовою і знаковою символікою, творення логічних схем, здатність до просторових уявлень.

Зауважимо, специфіка розвитку математичних здібностей полягає в тому, що ці здібності проявляються під час математичної діяльності, а також розвиток математичних здібностей впливає на розвиток загальних здібностей особистості [1, с. 12]. Однак, варто зазначати, що учні середнього шкільного віку з розвиненими математичними здібностями відрізняються певними специфічними особливостями, зокрема гнучкістю мислення, зміною шляхів вирішення завдань, здатністю до пошуку нових варіантів вирішення задач, здатністю до варіації різних способів вирішення проблем тощо.

Математичні здібності сприяють переходу від прямого до оберненого ходу думки, сприяють виробленню особливого виду пам'яті. Спостерігається схильність до точного складу розуму, а це допомагає оперувати структурами відношень і взаємозв'язків, відбувається узагальнення матеріалу. Здібність до математики в учнів середнього шкільного віку сприяє відокремленню форми від змісту, побудові логічних міркувань, відходу абстрагування від реальних ситуацій, наявність кількісних відношень та просторових форм.

На основі наукових праць Г. Станіславської [5, с. 37], С. Тищенко [6, с. 802], виокремлено чинники розвитку математичних здібностей учнів середнього шкільного віку:

- генетичні здібності учнів (спадковість);
- сприятливі умови самостійної, творчої, пошукової діяльності;

- позитивне ставлення учнів до предметів математичного циклу, зацікавленість;

- набуті базові навички та вміння з математики;

- індивідуальні особливості учнів (вольові зусилля), наприклад, наполегливість, організованість, самостійність, впертість, цілеспрямованість тощо.

Необхідність розвитку математичних здібностей учнів базової школи ставить перед сучасним учителем необхідність пошуку нових шляхів розвитку математичних здібностей. Вчителю необхідно, насамперед, виявити учнів, які мають такі здібності та створити якнайкращі умови для їх розвитку.

На основі опрацьованих джерел [3; 4; 5] виокремлено умови розвитку математичних здібностей учнів середнього шкільного віку:

- творчість на уроках математики. Творчість повинна та може проявлятися в нестандартних підходах до розв'язання завдань. Реалізація цієї умови можлива тоді, коли вчитель надає учням свободу дій, закликає їх до самостійності та, тим самим, формує відчуття відповідальності;

- орієнтація навчання математики на «зони найближчого розвитку» учнів;

- застосування таких форм та методів навчання математики, які б сприяли розвитку на уроках математики позитивних емоцій. Учням необхідно відчувати задоволення від своєї діяльності та бачити позитивний результат. Тому вчителю необхідно створювати ситуації, які б доводили учням їхню успішність.

Наголосимо, умови розвитку математичних здібностей учнів середнього шкільного віку є простими, але водночас ефективними, а їх дієвість проявляється в комплексному застосуванні та прояві вчителя всієї професійної майстерності.

Нам видається актуальним дослідження М. Пихтаря, який розкриває особливості розвитку математичних здібностей школярів у діяльності Малої академії наук. Педагогом визначено психолого-педагогічні передумови розвитку математичних здібностей учнів та розроблено концепцію трирівневого розвитку творчих математичних здібностей (формування основних математичних компетентностей → створення навчально-дослідницьких завдань → розробка та захист власного проекту). Зауважено, що поєднання методів (проблемний, евристичний, дослідницький) та форм навчання (практикум роботи над системою

взаємопов'язаних задач) суттєво впливають на розвиток математичних здібностей школярів у діяльності МАН [3].

Отже, проблема формування та розвитку математичних здібностей учнів середнього шкільного віку є актуальною та назрілою. Школярів з розвиненими математичними здібностями вирізняє вміння вловити порядок, в якому мають лежати математичні елементи; наявність інтуїції, основ математичної творчості; розвинена пам'ять і здатність до напруженої уваги, сформовані мисленнєві операції; спроможність розуміти математику та робити математичні відкриття тощо.

Перспектива подальших досліджень полягає у формулюванні та обґрунтуванні особливостей розвитку математичних здібностей учнів в закладі загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Акуленко І. Методика навчання математики в профільній школі: моніторинг навчальних досягнень студентів: методичний посібник для організації моніторингу навчальних досягнень студентів / ред. Н. А. Тарасенкової. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А. 2012. 84 с.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика // Педагогическое наследие / Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1989. С. 11–137.
3. Пихтар М. П. Розвиток математичних здібностей школярів у діяльності Малої академії наук : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання»; НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2010. 262 с.
4. Психологія здібностей : навч. посібник / Г. І. Кагальняк, Г. О. Шулдик, Б. А. Якимчук, Л. А. Данилевич. К. : Науковий світ, 2001. 75 с.
5. Станіславська Г. П. Розвиток творчих здібностей школярів. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 64 с.
6. Тищенко С. П. Здібності. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Килинич Марія Віталіївна
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти»
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
mariakilinig@gmail.com

РОЗВИТОК «М'ЯКИХ НАВИЧОК» УЧНІВ: АКТУАЛЬНІСТЬ ПИТАННЯ

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні та світі зумовлює зміни в усіх сферах освітньої та професійної діяльності людини. Зростання швидкості соціокультурних змін призводить як до зміни освітнього середовища закладу освіти, так і до збільшення швидкості його оновлення, що робить більш інтенсивними, більш напруженими процеси його перетворення.

Реформування освітньої системи в Україні відповідає світовим тенденціям цього процесу. Відповідно, освіта має орієнтуватися на розвиток в молоді навичок працювати в мінливому світі. В свою чергу педагогам необхідно переглянути чинний підхід до навчання та переорієнтуватись на формування навичок XXI століття, адже сьогодні є надзвичайно важливим створення сучасного інноваційного простору, який допоможе учням максимально розкрити свій потенціал та успішно реалізувати його в реаліях сучасного світу.

Серед ключових навичок XXI століття або «м'яких навичок» науковці виділяють: відповідальність і гнучкість; комунікативні навички; творчість і допитливість; критичне мислення; інформаційні уміння; співпраця і взаємодія; постановка і розв'язання проблем; саморозвиток; соціальна відповідальність; підприємницькі здібності [2].

Цінність «навичок XXI століття» полягає в тому, що вони дозволяють краще орієнтуватися в мінливому світі, в різних нових напрямках, дисциплінах і технологіях, розбиратися в потоках нової інформації. Набувши «навичок XXI століття», кожен зможе самостійно займатися своєю освітою і розвитком [1, с. 109].

Однозначного визначення поняття «soft skills» у науковців немає. Soft Skills або «м'які навички» – це збірний термін, який посилається на безліч варіантів поведінки, що допомагають людям в роботі, зокрема командній, а також успішно

соціалізуватися. Ще їх називають життєвими навичками, соціальними навички. Вони дозволяють бути людині успішним незалежно від специфіки її діяльності. Вони, на відміну від hard skills, не піддаються абсолютно об'єктивній оцінці. Soft skills - це навички успіху. «М'які навички» є наскрізними, тобто не пов'язані з конкретною професією [1, с. 111].

За даними Організації економічного співробітництва та розвитку, життєвий успіх учня визначають не тільки академічні знання, а й рівень його емоційного і комунікативного розвитку. Тобто саме те, що відноситься до soft skills, гнучких навичок [1, с.111].

На актуальності розвитку в учнів закладів загальної середньої освіти навичок, що необхідні на світовому ринку праці було зазначено у Концепції Нової української школи: «За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [3, ст. 4].

А також в документі наголошено, що «освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок XXI століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних) [3].

Однак в освітній практиці української школи більш вживане поняття «ключові компетентності». Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Отже, розвиток «м'яких» навичок здобувачів середньої освіти багато в чому залежить від вчителя, від сучасних технологій навчання, форм і методів роботи, які використовуються на уроці та у позакласній діяльності.

Список використаних джерел

1. Єрмак Т.М. Розвиток в учнів навичок XXI століття. Challenges of Science of Nowadays. InterConf, (3). С. 107-115
URL:<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/1082>.
2. Ковальчук В. І., Серета А. Ю. Формування в студентів навичок XXI століття у процесі професійної підготовки. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу». в 2 ч. Ч. 1. Житомир: ФО-П Левковецько. 2018. С. 224– 230.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna % 20 serednya / nova –ukrainska – shkola - compressed. pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf)

Кравець Наталія Юріївна

здобувач освіти ступеня доктора філософії (поза аспірантурою),
завідувач науково-методичної лабораторії
початкової освіти кафедри дошкільної і початкової освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м.Одеса, Україна
nat.kravets@ukr.net

МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умова трансформаційних змін та інноваційних процесів в освіті, які зумовлені швидким розвитком інформаційних та освітніх технологій, що потребує від педагогів переосмислення та підвищення рівня активності і відповідальності за свою професійну діяльність, спрямовану на організацію освітнього процесу на засадах гуманістично зорієнтованої взаємодії між учасниками цього процесу й формування творчої особистості; готовності, сприйняття та ефективного впровадження нововведень та інновацій. У зв'язку з цим набуває актуальності підготовка вчителів до інноваційної діяльності та створення сприятливих умов для самореалізації кожного педагога .

Одним із компонентів формули нової школи є «умотивований вчитель, який має свободу творчості й розвивається професійно». Однак, практика засвідчує, що частина вчителів діє стереотипно, частина педагогів не сприймає інновації й не готова до їх впровадження, ставлення до змін у них є недостатньо осмисленим. Це пояснюється низькою мотивацією педагогічної діяльності.

Відомо, що мотиваційна готовність та сприйнятливість інновацій є однією із важливих якостей вчителя, тому саме педагоги, які мають певний інтерес до праці, позитивну мотивацію, що забезпечує ефективну діяльність досягають кращих результатів, ніж незацікавлені педагоги. Саме мотивація має сильний вплив на поведінку та діяльність будь-якої особистості, зокрема і педагогічну діяльність.

Аналіз наукових джерел засвідчив різні підходи до визначень понять «мотив», «мотивація», які розкривають їх сутність. Однак, дослідники однозначно розглядають мотив як внутрішню силу, що спонукає людину до діяльності. Так, мотив – це спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреби суб'єкта і є його стійкою особистісною властивістю, що зсередини спонукає до здійснення певних дій [3].

Л. М. Омельченко у своїх дослідженнях акцентує увагу на тому, що мотив є складовою мотиваційної сфери людини. Він спрямований на задоволення потреби особистості, спонукає її до дії, є особистісно значущим для неї [2].

Щодо визначення поняття «мотивації», то слід зазначити, що з-поміж численних тлумачень цієї дефеніції у наукових доробках, принциповим для нашого дослідження є трактування мотивації Т. Є. Воронкової, яка стверджує, що мотивація є сукупністю чинників, які викликають активність суб'єкта в певному напрямленні для досягнення конкретних цілей, і можуть бути задані ззовні або формуватися суб'єктивно особою відповідно до її ціннісних орієнтацій, прагнень, інтересів, очікувань [1]. Тобто уособлений характер мотивів людини перебуває під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників.

До внутрішніх чинників дослідники відносять процесуально-змістові мотиви, що складають внутрішню мотивацію і спонукають до активності самим процесом і змістом діяльності. Педагогу з такою мотивацією подобається здійснювати інноваційну діяльність, проявляти свою інтелектуальну, фізичну і творчу активність, він із захопленням прагне до пізнання і створення нового. Його цікавить зміст того, чим він займається [4].

Зовнішні чинники складають група мотивів, що визначають зовнішню мотивацію – це мотиви, які зумовлені зовнішніми по відношенню до суб'єкта

обставинами (про соціальні мотиви, мотив аффіліації, мотив самоствердження або престижу, матеріальні мотиви) [4].

Зважаючи на вищезазначене можемо припустити, що підвищення рівня мотивації вчителів початкової школи до педагогічної діяльності спонукається поєднанням внутрішніх і зовнішніх мотивів. Належна професійна підготовка вчителів до інноваційної діяльності вимагає єдності підходів до розробки актуальних програм підвищення кваліфікації, навчального та методичного забезпечення, які б сприяли розвитку позитивної мотивації педагога, слугували задоволенням його професійних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, підвищенням педагогічної майстерності та подолання професійних труднощів, стимулювали й підтримували поведінкову активність. І чим різноманітніша, нестандартна і значуща для педагогів буде діяльність, тим ефективніше буде відбуватися розвиток мотиваційної складової підготовки педагогів до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Воронкова Т. Є. Мотивація інноваційної діяльності. URL :http://irbis-nbuv.gov.ua/cgiin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/NTI_2009_4_9.pdf
2. Омельченко Л. М. Внутрішня мотивація педагогічної діяльності: сутність та чинники. *Наука і освіта*. № 7. 2014. С.128-130.
3. Усе про мотивацію. уклад. А. Г. Дербеньова. Х.: Вид.група «Основа», 2012. 207 с.
4. Ягоднікова В. В. Розвиток мотивації педагогів до інноваційної виховної діяльності. Науково-метод. посібник. ТОВ «Лерадрук». Одеса, 2013. 114 с.

Лозбіна Марія

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти»

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,

м. Одеса, Україна

Науковий керівник – к. пед. н., в. о. доц. **Гарачук Т. В.**

РОЗВИТОК ДОПИТЛИВОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

На сучасному етапі розвитку освіти перед учителем постає завдання не передати учням знання, відомості та інформацію, а навчити здобувати знання, надати відповідні інструменти для розвитку пізнавальної активності та допитливості школярів, розвивати бажання вчитися, пізнавати нове. Зауважимо, що учні, у яких сформована та достатньо розвинута допитливість у майбутньому зможуть побудувати гарну кар'єру та будуть затребувані на ринку праці. Допитливість є навичкою ХХІ століття, оскільки в сучасному світі важливо розвиватися, навчатися, тобто задовольняти свою допитливість упродовж життя. Формування та розвиток допитливості – це складний безперервний процес, який впливає на результати навчання школярів.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що існує багато визначень поняття «допитливість». Так С. Рубінштейн, С. Соловейчик розглядають допитливість як пізнавальну потребу; М. Беляєв, В. Гвоздирьова, І. Зверев, Л. Проколієнко як пізнавальний інтерес; Д. Берлайн як пізнавальну мотивацію; В. Сухомлинський як властивість особистості; М. Алексєєва, Г. Костюк, С. Максименко, Г. Щукіна як поведінку та мотив навчально-пізнавальної діяльності учня, що виступає чинником навчально-пізнавального процесу й потребує постійної активізації.

Однак, не зважаючи на теоретичне та практичне осмислення в психолого-педагогічній літературі проблеми формування та розвитку допитливості школярів,

недостатньо уваги приділено саме проблемі розвитку допитливості учнів середнього шкільного віку на уроках природознавства.

Науковцями допитливість потрактовано як одна з найбільш важливих, базових властивостей особистості. Допитливість часто тлумачиться як «прагнення як можна ширше та глибше ознайомитися із різноманітними сторонами оточуючого світу» [5, с. 272]. Т. Піроженко, С. Ладивір, Л. Соловійова зазначають, що допитливість – це активне пізнавальне ставлення людини до дійсності, якість особистості, що спрямовує її пізнавальні потреби на всіх етапах життя і в різних видах діяльності. Часто виступає джерелом активності, прагненням до повного, глибокого та різнобічного відображення навколишньої дійсності. Допитливість «народжує» і забезпечує функціонування пізнавального інтересу [6, с. 35].

Враховуючи наукові позиції дослідників «допитливість» тлумачиться як прояв значної зацікавленості до знань і наук; це бажання досягнути світ різними способами. Зазначимо, важливо постійно підтримувати допитливість в учнів, активізовувати та зацікавлювати їх до навчальної діяльності. Тоді учні здатні виконувати складні завдання, робити самостійні висновки та проявляти активність на уроках [2, с. 22]. Допитливість характерна «відкритим» особистостям. Такі люди довірливі, не злі, завжди готові навчатися новому, здобувати нові знання та вміння. Допитливість є стимулом до розвитку.

Загалом допитливість як явище має свої переваги та недоліки. До переваг можна зарахувати позитивні емоції, які отримує людина, спонукання до дії, позбавлення стереотипів. Допитливість є рушієм науки. Поєднання допитливості та працьовитості є каталізаторами розвитку. Із-поміж недоліків допитливості відзначимо отримання негативних емоцій від справи, яка не принесла бажаного результату. Допитливість спонукає людей до ризикованих дій, що можуть нанести шкоду. Наприклад, заборонені експериментальні дослідження, які спричинили аварійні дії. Тому важливо зберігати баланс у вчинках, особливо якщо вони спричинені сильним почуттям допитливості.

У контексті дослідження зазначимо, що розвиток допитливості школярів доцільно здійснювати саме на уроках природознавства, оскільки отримана під час уроків інформація забезпечує учнів науковими, предметними та міждисциплінарними знаннями та є підґрунтям для вивчення біології, географії, фізики, хімії, астрономії

та екології. Відтак, готуючись до уроків учителю ЗЗСО важливо продумувати та будувати урок таким чином, щоб якнайефективніше сприяти розвитку допитливості дітей. Важливо, щоб кожен урок природознавства був спілкуванням, діалогом, диспутом, роздумуванням, обміном інформацією тощо. Варто застосовувати різні новітні підходи, інноваційні методи та прийоми, педагогічні технології тощо. Наприклад, метод проєктів, де можна залучати учнів до дослідницької діяльності, організувати спостереження, застосовувати елементи різних технологій [1, с. 134].

З метою розвитку допитливості в учнів середнього шкільного віку ефективним є використання дидактичних ігор на уроках природознавства. Дидактичні ігри позитивно впливають на розвиток мислення, пам'яті та уваги, розвивають здатність до синтезу та аналізу, розвивають творчі можливості, спостерігається розвиток природничих умінь загалом. Застосування дидактичних ігор на уроках природознавства є дієвим навіть із дітьми, які не проявляють бажання до навчання. Такі діти здатні проявляти ініціативу, долати труднощі та отримувати задоволення від самого уроку [3, с. 65].

Як зауважує А. Крамаренко, формування допитливості в учнів на уроках природознавства складається з наступних компонентів:

- мотиваційного-регуляційного (включає внутрішню допитливість);
- змістовного (включає компетентності, знання та уміння учнів);
- операційного;
- контрольного-оцінювального;
- результативно-особистісного (містить рефлексію) [4, с. 233].

Отже, розвиток допитливості учнів на уроках природознавства вимагає від педагога застосування всієї професійної майстерності та використання нових форм та методів роботи, зокрема, залучення цікавого матеріалу на уроках природознавства, формування сприятливої атмосфери, застосування завдань із логічним навантаженням, упровадження форм та методів пошукової роботи, використання проблемно-пошукових ситуацій, і, безперечно, вживання додаткового довідкового матеріалу тощо.

Перспектива подальших досліджень полягає у виокремленні та обґрунтуванні умов розвитку допитливості учнів середнього шкільного віку на уроках природознавства

Список використаних джерел

1. Байбара Т. Методика навчання природознавства в початкових класах. Київ : Веселка, 2010. 336 с.
2. Варакута О. Формування природничих понять в учнів початкових класів. Початкова школа. 2009. № 5. С. 20–23.
3. Граматик Н. Деякі аспекти проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках природознавства. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 122. С. 63–66.
4. Крамаренко А. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи. Бердянськ, 2015. 352 с.
5. Мачушник, О. Експериментальне дослідження чинників пізнавальної активності. Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Херсон, 2010. Частина 1. 500 с.
6. Піроженко Т. О., Ладивір С. О., Соловйова Л. І. Компас у світі ціннісних орієнтацій дошкільника : навчальний посібник. К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. 56 с.

Ляшко Наталя Сергіївна
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти»
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
natalya-porohova@mail.ru

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: КЛЮЧОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

У вирі змін, які відбуваються в сучасному світі особливо актуальним стає реформа в системі освіти. Пошук нових форм в навчанні, створення сприятливої атмосфери в колективі, зміна взаємин, повага до всіх учасників освітнього процесу, соціальне партнерство, міжособистісна взаємодія – це необхідні складові сучасної освіти, що базується на принципах гуманізації. Педагогіка партнерства стає ключовим орієнтиром для побудови стосунків в системі взаємодії. Педагогіка партнерства – спільна діяльність між різними суб'єктами освітнього простору, що характеризується довірою, узгодженням цілей і цінностей, визнанням взаємної

відповідальності сторін за отриманий результат [9]. З таких позицій важливим є аналіз партнерської педагогічної взаємодії як феномену, що розгортається в системі стосунків між учасниками освітнього процесу, і визначення його ключових характеристик.

Поняття, які окреслюють проблемне поле партнерської педагогічної взаємодії – це «партнерство», «взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «педагогічна взаємодія».

Партнерство є один із важливих пріоритетів Нової української школи і передбачає здійснення діалогу з учнями, батьками, колегами, яскраве вираження своєї думки за допомогою слова і невербальних засобів. У педагогічну сферу феномен партнерства увійшов з соціально-трудової та економічної як спосіб взаємодії між різними соціальними групами. Це дає змогу розглядати партнерство як систему взаємовідносин між сім'єю і освітнім закладом; як відносини між закладом освіти і зовнішніми соціальними структурами; як спосіб підвищення демократичних відносин в навчанні – перехід від традиційного навчання до «навчання по-новому», залучення дітей, органів самоврядування до процесу навчання [2].

Суть партнерства досліджується в працях різних науковців (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, О. Коханової, В. Моргуна, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, А. Макаренко, Є. Ільїн, М. Щетинін) [3, 6]. В роботах вказаних авторів яскраво описані наступні характеристики партнерських відносин між учасниками освітнього процесу: повага до особистості, гуманність, ціннісне ставлення до дитини, свобода вибору, демократичність, вміння знаходити контакт та спільну мову один з одним, відкритість, здатність до творчості, прагнення удосконалювати свою професійну майстерність (новаторські здібності), навчання без примусу, налаштування на досягнення мети та подолання труднощів, орієнтація на особистісний розвиток, здатність аналізувати власні дії, самоаналіз, співпраця та толерантне ставлення.

Ефективність партнерства залежить від виконання певних умов: 1) сприймання співрозмовника як індивідуальності зі своїми потребами та інтересами; 2) виявлення зацікавленості в партнері, співпереживання (емпатія) його успіхам або

невдачам; 3) визнання права партнера на власну думку, на відповідальність за свій вибір [2].

Проблемою взаємодії займаються багато вчених в педагогічній та соціальній психології (В. Панфьорова, Н. Бібік, К. Абульханова-Славська, В. Татенко, М. Обозов, М. Лукашевич) [1].

На думку Бібік Н., взаємодія – це **процес встановлення і розвитку контактів між людьми**, потреба в спільній діяльності, обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, емпатія [5]. З точки зору В. М. Панфьорова, взаємодія має дві сторони: інформаційно-комунікативна діяльність і психологічна діяльність. У першому випадку передбачається взаємозв'язок і взаємопрояв, в іншому – взаємопізнання та взаємовплив [7]. У процесі будь-якої взаємодії, в тому числі, й педагогічної, між людьми встановлюються офіційні або неофіційні відносини – суб'єкт – суб'єктні, які є модифікацією міжособистісної взаємодії.

Проблемою міжособистісної взаємодії цікавляться багато вчених з різних галузь науки: Г. Андрєєва, С. Рубінштейн, Н. Куніцина, Т. Шибутані, М. Аргайл, Р. Адлер, Р. Бейлз, Е. Берн, Є. Головаха, В. Горянїна, Є. Залюбовська, Г. Келі, М. Обозов [8]. Зокрема, Ситнік С. В. визначає міжособистісну взаємодію як це процес встановлення контакту, спілкування та взаємовідносин в певному колі суб'єктів [9]. На думку А. Шипїлова, міжособистісна взаємодія є процесом впливу людей один на одного, що зумовлює їх індивідуальні або групові цілі [8].

Дослідники, науковці розглядають різні аспекти педагогічної взаємодії, як з точки зору педагогіки, так і психології. Серед них: Є. Бондаревська, О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухїна, М. Євтух, В. Кузь, В. Курило, О. Мудрик, В. Панок, С. Батишев, Б. Гершунський, С. Гончаренко, О. Добинчук, І. Зязюн, І. Ісаєв, Ю. Мальований, О. Новіков, А. Хуторський, О. Марченко тощо [5].

Деякі вчені аналізують педагогічну взаємодію в контексті педагогічного спілкування (зовнішня структура) і відносин (внутрішня структура), передачі досвіду поколінь. С. Гончаренко, наприклад, пропонує таке визначення педагогічної взаємодії – це особистісний контакт, випадковий або навмисний, окремий або прилюдний, тривалий або короткочасний, вербальний, наслідком якого є взаємні зміни їх поведінки, діяльності і відносин [9]. На думку О. Марченко, педагогічна взаємодія передбачає наявність єдиної мети як усвідомлюваного і запланованого

результату; чіткий розподіл функціональних обов'язків між вчителем і учнями в навчально-педагогічній діяльності; виникнення спілкування [4].

Висновки. Аналіз літератури показав, що ключовими характеристиками педагогічної партнерської взаємодії учасників освітнього процесу є діалогічність, рівноправність сторін, визнання цінності людини, визнання індивідуальності, повага до особистості, довіра. Педагогічна взаємодія може проявлятися у вигляді співробітництва, як взаємний вплив суб'єктів один на одного; обов'язковевиконання домовленостей.

Список використаних джерел

1. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 15-19.
2. Березюк О. В., Воронцова Т. В., Єжова О. О., Гранде О. В., Пономаренко В.С. Партнерство за для нарощування потенціалу: посіб. Київ: Здоров'я через освіту, 2014. 128 с.
3. Білецька І.О. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині В. Сухомлинського. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, 2018. сер. Педагогічні науки. С. 34-39
4. Варецька О. В. Етика педагогічної взаємодії. *Педагогіка формування творчої особистості вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51. С. 80-89.
5. Грудинін Б. О. Педагогічна взаємодія: вимоги в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5. С. 245-255.
6. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства: основні ідеї, принципи та сутність: підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: зб. ст. *Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Харківська академія неперервної освіти*, м. Харків, Україна, 2019. С. 85–88.
6. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса : уч. / под ред. А. П. Панфиловой. Москва: Издательство Юрайт, 2014. 487 с.
7. Ситнік С. В. Особливості міжособистісної взаємодії майбутніх психологів із різним стилем мислення. *Наука і освіта*. 2015. № 1. С. 158-164.
8. Ситнік С. В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. *Наука і освіта*. 2014. № 11. С. 156-161.
9. [Ястребова В. Я.](#) Теоретичні та практичні аспекти підготовки керівників закладів освіти до впровадження концепції соціальної згуртованості . [ScienceRise. Pedagogical Education](#). 2019. № 1. С. 4-8.

Мокан Іван Русланович

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійної програми «Освітній
менеджмент у педагогічних системах»

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
vania2017mok@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГА: КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ

Ефективність функціонування закладу освіти визначається, у першу чергу, ступенем професійного розвитку кадрового персоналу. Враховуючи швидке старіння знань, умінь і навичок перед педагогами постає питання постійного підвищення фахового рівня. Тому в контексті освітніх змін набуває актуальності проблема управління професійним розвитком педагога як умови їхньої підготовки до нових обставин, моделей діяльності, вирішення сучасних професійних завдань.

Дефініція «розвиток» в енциклопедичних словниках трактується як «соціальна якість індивіда в процесі формування особистості в результаті його соціалізації та виховання» [2], «незворотна, направлена зміна матерії та свідомості, їх універсальна властивість, в результаті чого виникає новий стан об'єкта – його склад або структура» [1], «процес кількісних та якісних змін в організмі, психіці, інтелектуальній і духовній сфері людини, що забезпечує реалізацію її життєвого потенціалу, її сутності та призначення» [5].

Проблемі розвитку приділяється певна увага з боку таких науковців як В. Кремень, В. Лутай (розвиток особистості), І. Ісаєв, В. Сластьонін (педагогічний професіоналізм), В. Маслов (стимулювання професійної діяльності педагога), Н. Клокар, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сорочан (особливості післядипломної педагогічної освіти).

Отже, можна стверджувати, що розвиток – це процес змін або модифікація структури діяльності особистості в часі, за результатами яких виникає новий якісний стан особистості.

За визначенням науковців (Н. Клокар, Л. Набока, О. Онаць, В. Пуцов, О. Савченко) поняття «професійний розвиток» трактується як процес набуття нових знань, умінь та навичок, які фахівець використовує або буде використовувати у

власній професійній діяльності. Також дане поняття розглядається в ракурсі поєднання етапів професійного самовизначення та майстерності, акмепрофесіоналізму (Н. Клокар) [3]. Отже, професійний розвиток можна розглядати як шлях просування особистості до професіоналізму через опанування новими професійними компетентностями та підвищення кваліфікації. Таким чином професійний розвиток педагога можна розглядати з позиції діяльності (прогнозування мети, функцій, змісту діяльності, умови праці, необхідні знання, вміння, навички та якості), з позиції підготовки (зміст підготовки, форми, методи, засоби навчання), з позиції безперервності (тривалість професійної підготовки протягом усього життя) та з позиції самореалізації (засвоєння актуальної необхідної економічної, суспільно-політичної, наукової, технічної інформації та застосування її у практичній діяльності).

Враховуючи вищезазначене та спираючись на аналіз наукових праць, професійний розвиток педагога визначається як процес якісної зміни його знань, умінь, навичок у сфері професійної діяльності, що призводить до творчої самореалізації та підвищення результативності педагогічної роботи та розвитку креативності, особистісно-ділових якостей, мотивації до діяльності.

Поняття «управління» науковцями трактується з декількох позицій: як діяльність (В. Лазарев, М. Поташник, А. Файоль), як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу (І. Ітільсон, Н. Сунцов, Н. Хмель), як взаємодія суб'єктів (В. Афанасьєв, Т. Шамова). За визначенням В. Маслова управління – це сукупність взаємопов'язаних, співзалежних заходів, спрямованих на досягнення певної мети [4]. Узагальнюючи дослідження таких науковців як Г. Єльнікова, Н. Клокар, В. Олійник, управління можна визначити як цілеспрямовану діяльність, що направлена на активізацію фахівця шляхом створення відповідних умов для розвитку. Отже, управління – це діяльність, що цілеспрямована на активізацію людини шляхом створення оптимальних умов для прояву та розвитку її здібностей, талантів, творчого і професійного потенціалу.

На основі вищевикладеного, управління професійним розвитком педагога можна трактувати як безперервний процес, спрямований на розвиток

професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності педагога, що забезпечує досягнення оптимальних освітніх результатів.

Таким чином, управління професійним розвитком педагога дозволяє з'єднати знання, вміння та навички, підвищити його ефективність роботи та спрямувати діяльність на досягнення стратегічних цілей закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Дмитренко Г. А., Кириченко М. О. Стратегічна траєкторія системної модернізації освіти в контексті підвищення її якості. *ScienceRise*. 2016. № 4/5 (21). С. 35-43.
2. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія. Київ: Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2010. 528 с.
4. Маслов В. І., Кириченко М. О. Наукові засади та функції компетентного менеджменту у загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луцьк: ВІППО, 2015. 188 с.
5. Словник-хрестоматія педагогічних понять : навч. посіб. для студ., аспірантів, магістрантів, викладачів / уклад. Г. П. Шевченко [та ін.] ; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2004. 272 с.

Облакова Юлія Валеріївна

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійної програми «Освітній
менеджмент у педагогічних системах»

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
oblakowa2017@gmail.com

ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Реформування системи української освіти призвело до нових викликів, процесів модернізації та актуалізувало питання покращення якості навчання. Необхідність створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО затверджена Законами України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту». Враховуючи вимоги законодавства, кожний заклад освіти будує власну, притаманну тільки йому, систему якості освіти, яка дає можливість сформувати

довіру суспільства до закладу освіти, органів управління освітою та гарантувати високий рівень якості навчання.

Питанням реформування та модернізації освіти в науці приділяється досить прискіплива увага. Такі науковці як В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Огнев'юк, Н. Ничкало звертали увагу на нові тенденції в освіті; А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, Т. Завгородня, О. Семенов, Л. Хоружа вивчали питання удосконалення освітнього процесу; Д. Баханов, В. Беспалько, І. Дичківська, С. Сисоєва, О. Пехота акцентували увагу на вивченні методик впровадження новітніх педагогічних технологій; В. Андрущенко, Н. Бібік, А. Бондар, Ю. Вергун, Р. Гурак, С. Дубяга, О. Заплотинська, Я. Кодлюк, В. Луговий, О. Савченко вивчали проблематику змісту та якості освіти, Л. Белова, В. Бульба, О. Поступна розглядали проблематику управління якістю освіти та освітньої діяльності в контексті здійснення експертного оцінювання.

Розглядаючи внутрішню систему забезпечення якості освіти як педагогічну проблему, слід звернути увагу на визначення таких понять як «внутрішня система», «якість освіти», «якість освітньої діяльності». Нормативно «якість освіти» визначено як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [2], а «якість освітньої діяльності» – як «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» [2]. Оскільки процес завжди спрямовано на результат, то можна стверджувати, що якість освіти – це результат, а якість освітньої діяльності – це процес, що забезпечує цей результат. Відповідно, внутрішня система розглядається як інструмент управління якістю освіти і визначається як сукупність умов, процедур та заходів у закладі освіти, що забезпечують ефективність освітніх і управлінських процесів, що формують ключові компетентності здобувачів освіти та сприяють всебічному розвитку особистості [1].

Під час розбудови внутрішньої системи забезпечення якості заклад освіти враховує власну автономію (самостійно визначає стратегію та напрямки розвитку,

обирає форми та методи навчання), передбачає цілісність системи управління (компоненти діяльності взаємопов'язані та взаємозалежні й спрямовані на забезпечення якості), дотримується принципів дитиноцентризму (здобувачі освіти є суб'єктами освітньої діяльності), гнучкості та адаптивності (система змінюється, враховуючи сучасні тенденції розвитку суспільства), постійно вдосконалюється (відкриття нових можливостей для закладу освіти), враховує вплив зовнішніх чинників (стосунки із засновником, громадою, освітня політика держави), дотримується академічної доброчесності (етичні принципи та правила учасників освітнього процесу).

В ракурсі окресленої проблеми було проведено опитування серед керівників закладів освіти з метою виявлення загального рівня компетентності з важливих напрямків діяльності, пов'язаних з побудовою внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО та виявлення труднощів, що пов'язані з цією діяльністю. В опитуванні брало участь 42 керівника закладів освіти, що перебували на курсах підвищення кваліфікації на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Більшість керівників (93%) володіють знаннями нормативної бази і правильно визначили документ, що передбачає створення в Україні системи забезпечення якості освіти (Закон України «Про освіту»). Переважна більшість опитуваних розуміють поняття «якість освіти» (88%), «якість освітньої діяльності» (83%), академічна доброчесність (100%). Складовими внутрішньої системи забезпечення якості освіти керівники визначили: створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування (83%), оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти (93%), забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління ЗО (88%). Знають принципи побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти 52% керівників.

При самооцінюванні психологічного клімату в закладі освіти, що сприяє розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти, керівники показали наступні результати.

В основному, відзначили керівники, психологічний клімат закладів освіти сприяє розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти (на високому рівні

– 24%, на достатньому рівні – 52%, на середньому – 24%). Для 83% керівників закладів освіти створення психологічного позитивного комфорту у педколективі є запорукою успіху якості освітньої діяльності. При цьому, вони також погоджуються (83% «так», 17% «переважно так») з тим, що адміністрація закладу має підтримувати ініціативи педагогічних працівників щодо розвитку закладу освіти та співпрацювати на засадах педагогічного партнерства та академічної доброчесності (57% «так», 43% «переважно так») і здійснювати зворотний зв'язок (88% «так», 7% «переважно так»). 81% керівників переконані, що їхнім завданням є створення у колективі доброзичливих відносин, ділового стилю, робочого темпу. 38% керівників під час розв'язання конфліктів між колегами застосовують демократичний стиль спілкування. 81% керівників застосовують у закладі освіти заходи, що допомагають молодим педагогічним працівникам швидко адаптуватись до умов праці. Ігнорують колективне керівництво, щоб забезпечити ефективність одноосібного керівництва лише 5%. Зберігають високу якість виконання роботи в ситуаціях нестачі часу, матеріально–технічних ресурсів, відсутності інформації – 17% «так» і 74% «переважно так». Виробляють універсальний стиль управління, який підходить до більшості ситуацій 38% керівників. Частина слухачів (45% - переважно «так») рідко наполягають на своєму, щоб не викликати в людей роздратування, водночас 43% мають протилежну думку з цього питання. Беруть участь в організації академічної доброчесності в закладі освіти на високому рівні – 31% керівників, на достатньому – 59%, на середньому – 5%, на низькому – 5% керівників.

Отже, забезпечення якісної освіти, оцінювання її результативності та управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи науковий аспекти, а й соціальний, політичний та управлінський. Побудована внутрішня система забезпечення якості освіти забезпечує закладу освіти якісне надання освітніх послуг, постійний зворотний зв'язок від учасників освітнього процесу, прозорість діяльності та готовність до змін, вчасне реагування на ризики.

Список використаних джерел

1. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О., Ліннік О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ, Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.

2. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Орленко Ірина Миколаївна
доктор філософії PhD,
завідувачка Одеського обласного ресурсного центра
підтримки інклюзивної освіти кафедри психології,
соціальної роботи та інклюзивної освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
М. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-6322-0217>
irinaorlenko901@gmail.com

ДЕТЕРМІНАНТИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Нажаль, моя тема, над якою я працювала 4 роки в аспірантурі наразі стала найактуальнішою і потребує ще глибшого дослідження. Під час воєнного стану, в якому зараз перебуває моя країна, питання адаптації\дезадаптації є вкрай важливими: життя кожної людини цілком залежить від рівня її адаптованості до стресогенних подій. Воєнний стан, в якому знаходиться Україна зараз, травматизує кожного дорослого, кожную дитину, піддаючи наш адаптаційний потенціал ще більшому навантаженню. Реакції на військові події, як і рівень прийняття ситуації у кожного свій, як і рівень дезадаптації чи адаптації. Дуже важливо розуміти, що у стресовій, шокуючій ситуації більше шансів вижити, перебуваючи в стані невизначеності, якщо ти володієш достатнім рівнем адаптації і в змозі передбачити дії загарбників. Високий рівень дезадаптації паралізує людину, і це впливає на її загальний стан людини, на прийняття нею рішень. Розуміння структури дезадаптації, компоненти її систем та їхня взаємовпливовість – все це допоможить сформувати позитивні копінг-стратегії для людини.

Особливістю дезадаптації особистості є негативний відтінок її проявів, що виражається в більшій чи меншій мірі та є наслідком деформації функціонування соціокультурних, соціопсихологічних, соціоекономічних і тому подібних механізмів, що визначають стан і поведінку людини, її розвиток [4]. Саме тому вкрай важливим є соціально-філософський аналіз детермінант особистісних чинників

дезадаптації, які спрямовані виробити стратегії ефективної адаптації членів суспільства, зокрема українського.

Соціальні зміни, що виникли внаслідок неочікуваних ситуацій в усіх сферах життєдіяльності людини впливають на характер соціального середовища, передусім, на його правила, норми, потреби кожної людини. Стан людини з низьким рівнем адаптованості призведе до стану соціальної дезадаптації в такому випадку, зростанню незадоволеності своїм соціальним становищем, втрати довіри до політичних та інституційних структур і – як кінцевою точкою дезадаптації – стане причиною девіантної поведінки.

На основі теоретичного дослідження нам вдалося конкретизувати структурну модель соціальної адаптації та виявити взаємовплив систем соціальної адаптації суспільства й структурних систем особистості, що дозволило розглядати соціальну адаптацію як складноорганізовану інтегральну властивість особистості у трьохсистемному філософському вимірі, який ми назвали трикветром соціальної адаптації [1]. У трикветру соціальної адаптації ми виділяємо три рівні: макросистему, мікросистему і Self-систему. У макросистемі соціальна адаптація особистості вміщує в себе такі *детермінанти*, як соціалізація, соціокультурні традиції, соціальні норми, цінності. У мікросистемі соціальна адаптація особистості проявляється в *детермінантах*, що пов'язані зі спрямованістю особистості: комунікативні здібності, мотивація, самореалізація, самооцінка особистості, знання про свої адаптивні можливості. У Self-системі адаптації індивід проявляє себе в *детермінантах*, які відображають особливості виникнення проявів адаптації, що вміщують у себе когнітивний, емоційний, поведінковий, латентний, рефлексивний компоненти, самосвідомість [2].

Внутрішніми детермінантами соціальної адаптації/дезадаптації є психо- та нейрофізіологічні та особистісні особливості людини. Зовнішніми – соціокультурне оточення, економіко-правова ситуація, екологічна. На тлі зовнішніх і внутрішніх детермінант формується комплекс властивостей і якостей особистості, які обумовлюють процес адаптації особистості або її дезадаптації [4].

Філософський аналіз соціальної дезадаптації особистості дозволив розглянути її як сукупність системоутворюючих властивостей, що негативно впливають на сенс життя людини, не дозволяючи їй вибудувати своє життя. Психологічний стан кожної людини залежить від рівня активності життєвої позиції, що впливає на стан адаптації\дезадаптації. Перебуваючи у стані невизначеності, у стані депривації, у людини порушуються когнитивні здібності, з'являється стан апатії, який негативно впливає на особистісний розвиток, що може впливати на її середовищну ізоляцію. Тобто, людина може сприймати лише мікросередовищні цінності та установки, що знижує рівень адаптаційних ресурсів. Але, якщо ми говоримо про підвищення рівня адаптації, то дуже важливо усвідомлювати соціокультурні цінності та той факт, що ми знаходимося в нових умовах на невизначений термін. Треба вчитися в них жити.

Список використаних джерел

1. Orlenko I.N. Sociocultural problems of adaptation / re-adaptation of temporarily displaced youth in Ukraine. 1, 2020 p. (№40) Scientific Journal *VIRTUS*, С. 17-22
2. Орленко І.М. Трикветр соціальної дезадаптації та його структурна модель у сучасному суспільстві. *Гілея: науковий вісник*. – К.: «Видавництво «Гілея», 2019. – Вип.142 (№3). Ч.2. Філософські науки, С. 107-112
3. Социальная дезадаптация: причины, факторы, виды. URL: http://otherreferats.allbest.ru/sociology/00184939_0.html. Дата звернення 15.02.2022
4. Спенсер Г. Синтетическая философия. / пер. с англ. Н. В. Воробьева. Киев : Ника-Центр, 1997. 512 с.

Останіна Аліна Олександрівна
здобувач освіти ступеня доктора філософії
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
alina4ajka@gmail.com

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В ДИСТАНЦІЙНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ

Дистанційне навчання слід розглядати як зміну вектора напрямлення до відкритої освіти, де визначальними факторами є особистість та інформаційно-комунікаційні технології.

Ще в 80-х рр ХХ століття з'являється ідея «педагогічного співробітництва», що демонструє інструментарій для формування самостійності та самовдосконалення

здобувача освіти. Найбільш повно розкриваються ці інструменти за дистанційного навчання.

За дистанційного навчання реалізовується особистісно-орієнтований, системний і діяльнісний підходи. Під час дистанційного навчання також здійснюється свобода вибору місця, часу, способу навчання. Наявність такої кількості свобод у дистанційному навчанні призводить до відповідальності суб'єкта за результативність навчання.

Технології, якими забезпечується дистанційне навчання мають характеризуватися гнучкістю, інтегральністю, бути здатними до адаптації для кожного здобувача освіти, задовольняти його психологічні, фізіологічні та освітні потреби.

Спочатку існування дистанційне навчання майже нічим не відрізнялося від заочного, окрім більшої кількості свобод, згодом воно еволюціонувало та набуло своїх характерних ознак: необмежений ні в часі, ні в місці доступ до навчальної інформації за рахунок інформаційно-комунікаційних технологій та здійснення комунікації із спеціалістом, що супроводжує курс – тьютором [1].

За зміни вектора освітнього процесу неодмінних змін зазнає роль вчителя в дистанційній системі навчання.

У загальноосвітніх закладах середньої освіти діяльність вчителя визначається поліфункціональністю, а тому як зазначає С. Сисоєва «з метою підвищення ефективності навчання, забезпечення цілісності і інтегральності педагогічного впливу на учня постає проблема оптимальної кількості педагогічного персоналу для реалізації дистанційного навчання, визначення його функцій, доцільності» [2, с. 83].

В зарубіжній педагогіці та у вітчизняній в межах функціонування дистанційного навчання існує наступна класифікація, в основі якої знаходяться види діяльності викладачів:

- Фасилітатор на думку О. Шикиринської, - це особа, що передбачає створення умов в освітній діяльності для розуміння предмету вивчення та «прийняття групових рішень у процесі навчання з акцентом на індивідуальній відповідальності кожного учасника». Взаємодія між «фасилітатором-

учасником» базується на засадах рівності всіх учасників освітнього процесу. Створюються педагогічні задачі для розвитку творчих здібностей учасників та згуртування в умовах групової роботи [5].

- Тьютор розглядається О. Гнедковою і А. Козьміною, як особа, що виконує роль наставника або інструктора, підтримує засади рівності між учасниками освітнього процесу. Він виконує функції:

- 1) викладача на вступних та завершальних заняттях, орієнтує в навчально-методичних матеріалах;
- 2) консультанта – здійснює координацію освітнього процесу, надає консультації та забезпечує зворотній зв'язок між учасниками освітнього процесу;
- 3) менеджера – організовує набір здобувачів освіти, здійснює укомплектування та керує освітнім процесом певної групи здобувачів [2].

- Інвігілатор за О. Ревою, І. Назаретян – це особа, що «забезпечує процес контролю знань за програмою дистанційного курсу (з англ. Invigilator – екзаменатор, який стежить за тим, щоб студенти не списували під час іспитів)».

- Дизайнер – викладач, який змінює технологію організації свого предмета у бік ускладнення, тобто відбувається еволюція у викладацькій діяльності.

- Адміністратор – забезпечує технічну допомогу складових дистанційного навчання [3].

Характерною рисою сучасного освітнього процесу за використання інформаційно-комунікативних технологій є акцентуація на здобувачеві, який самостійно обирає свою власну освітню траєкторію розвитку. Роль вчителя, викладача полягає у наданні консультацій, допомоги у виборі інформації, стимулюванні, здійсненні зворотного зв'язку, щоб підтримувати обрану здобувачем освітню траєкторію. Для інтенсифікації освітнього процесу від вчителя вимагається постійне вдосконалення умінь та навичок у роботі з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Список використаних джерел

1. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. Монографія. О.О. Андреев, К.Л. Бугайчук, Н.О. Каліненко, О.Г. Колгатін, В.М. Кухаренко, Н.А. Люлькун, Л.Л. Ляхоцька, Н.Г. Сиротенко, Н.Є.Твердохлебова. Харків 2013. 208 с.
2. Гнедкова О. О. Козьміна А.О. Особливості навчання тьютора дистанційного навчання (на базі системи дистанційного навчання "Херсонський віртуальний

університет"). *Інформаційні технології в освіті* : зб. наук. пр. Вип. 2. М-во освіти і науки України, Херсонський держ. ун-т. Видавництво ХДУ, 2008. С. 79-84.

3. Назаретян І.М., Рева О.В. Роль і місце викладача під час проектування, організації та реалізації освітнього процесу в межах дистанційного навчання студентів. Scientific collection "Interconf" №57. С. 275-283.

4. Сисоєва С.О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 3 – 4. С.78-87.

5. Шикиринська О. Фасилітативна компетентність учителя іноземної мови в умовах дистанційної освіти. *Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій* : мат. Всеук. наук.-практ. конф., 03 листопада 2020 р.. Ізмаїл. 2020. 114 с. С.111-113.

Параскевич Анна Федорівна

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти»
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської
обласної ради»,
м. Одеса, Україна
annaparaskevich555@gmail.com

РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЯК ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ

Спілкування має важливе значення у різноманітних сферах життя кожної особистості, воно є основою будь-якої взаємодії людей. Важко переоцінити важливість комунікативних навичок як у повсякденному житті, так і у навчанні або роботі, адже ефективне спілкування є основою хороших стосунків.

Без спілкування, як особливого різновиду діяльності, неможливий розвиток людини як особистості, як суб'єкта діяльності, як індивідуальності. Воно задовольняє потребу людини в контакті з іншими людьми. Зміст і форми спілкування впливають на розвиток тих чи інших якостей індивіда [2, с.8].

У процесі спілкування забезпечується життєдіяльність людини та суспільства, змінюється структура та сутність соціальних суб'єктів, формуються історично конкретні типи особистостей і розмаїття людських індивідуальностей, відбувається соціалізація людини, становлення її як особистості. У процесі свого розвитку суспільство поступово виробляє певні зразки поведінки, що визначають правила

взаємодії між людьми і являються суспільними нормами. Ці норми у різних спільнотах можуть істотно відрізнятись [2].

Спілкування, що є предметом наукових розвідок багатьох вчених, розглядається як процес обміну інформацією, переживаннями між двома або більше людьми, висловлення думок усно або письмово, слухання або читання з метою розуміння. Необхідно звернути увагу, що спілкування – це простий, і в той самий час – складний процес. У разі взаєморозуміння співрозмовниками один одного, спілкування є ефективним, в іншому випадку непорозуміння може спричинити суперечки.

Характери людей, їх прагнення, погляди, мовні особливості, манери спілкування, релігійні погляди можуть спричинити певні бар'єри у спілкуванні та конфліктні ситуації. Однак процес комунікації здійснюватиметься успішно і за присутності цих труднощів за умови розуміння правил, норм, а також розвинених навичок ефективного спілкування.

Необхідно також зазначити, що міжособистісне спілкування відноситься до «м'яких» навичок особистості, що дозволяють бути успішним незалежно від специфіки діяльності та напряму, в якому працює людина.

Актуальним є питання розвитку навичок спілкування здобувачів закладу загальної середньої освіти. Кожен віковий період – це якісно особливий етап психічного розвитку, що характеризується багатьма змінами. Сукупність цих змін утворює неповторність структури особистості на всіх етапах її розвитку. Підлітки надають особливої уваги спілкуванню, для них головним мотивом стає спілкування з однолітками, що виходить за межі шкільного життя і навчання й охоплює різні види діяльності, стосунки, нові інтереси. Усе це поступово виокремлюється в надзвичайно важливу для підлітка сферу життя. У спілкуванні для підлітків стають важливими особистісні якості. Характер спілкування підлітків з дорослими істотно впливає на особливості самооцінки підлітків, їм потрібна довіра. Розширення зв'язків з оточуючим світом, активізація самопізнання і поглинаючого спілкування з ровесниками, особисті прагнення та захоплення підлітка часто знижують його інтерес до шкільного навчання [4, с.189].

На актуальності розвитку культури та навичок спілкування здобувачів загальної середньої освіти наголошується у Концепції Нової української школи, а



«Актуальні проблеми педагогічної освіти в ХХІ столітті»

саме: «За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [3, с. 4].

У Статті 12 Закону України «Про освіту» однією з ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності є «здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами»; а одним з спільних вмінь для всіх життєвих компетентностей зазначається «здатність співпрацювати з іншими людьми», що неможливо без уміння спілкуватись [1].

Підсумовуючи все вищесказане, робимо висновок, що питання розвитку навичок спілкування здобувачів освіти є дійсно актуальним в умовах глобальних викликів сьогодення. Добре розвинені комунікативні навички необхідні для успішного навчання дитини на всіх рівнях освіти, взаємодії з оточуючими та успішної майбутньої кар'єри. Очевидно, що лише знання не забезпечать культуру спілкування. Розвиток навичок успішного та ефективного спілкування вимагає цілеспрямованої роботи та певного часу. Саме тому це питання потребує уваги вчителів.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show /2145-19#Text>.
2. Кайдалова Л. Г., Пляка Л. В. Психологія спілкування: навчальний посібник. Х.: НФаУ, 2011. 132 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna % 20 serednya / nova -ukrainska - shkola - compressed. pdf>
4. Вікова психологія. Навч. посіб. / Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. К.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

Солнцева Олена Анатоліївна
здобувач наукового ступеня доктора філософії (поза аспірантурою),
старший викладач кафедри психології, соціальної роботи
та інклюзивної освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна
elenasova293@gmail.com

ТЕОЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ»

Нові концептуальні засади суспільного облаштування, як зазначено в Декларації ООН про соціальний розвиток, полягають у здатності сучасного суспільства розвиватися на основі толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівності можливостей, солідарності та безпеки. Такий цілісний підхід відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти [5, с.16].

Дослідження освітнього середовища під кутом зору інклюзії набуває актуальності і привертає науковий інтерес завдяки його поліструктурності та міждисциплінарності. У процесі теоретичного аналізу наукових джерел виокремлено особливо значущі для нашого дослідження праці вітчизняних та зарубіжних науковців, у яких висвітлено сутність інклюзивного освітнього середовища, різні аспекти його організації та впливу на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Для розуміння поняття «інклюзивне освітнє середовище» необхідно передусім визначити дефініції «середовище» та «освітнє середовище». Як свідчить довідкова література, середовище є сукупністю людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів, а також соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини, її оточення [6, с. 198].

Стосовно поняття «освітнє середовище» слід зазначити, що у наукових джерелах є багато визначень цього поняття, кожне з яких висвітлює окремий його аспект, що підтверджує багатоаспектність поняття освітнього середовища та дає можливість виокремити різні його види і типи. Зокрема Н.В. Базима, А.А.

Колупаєва, Л.О. Савчук, Т.В. Скрипник досліджували створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища.

Аналіз наукової літератури зазначеної проблеми дозволяє зробити висновок, що освітнє середовище розглядається переважно як: організація педагогічного процесу та результат засвоєння особистістю системи знань, умінь, навичок, розвиток життєвого досвіду людини; соціальна система та система впливів й умов формування особистості; умови, фактори і відносини, що впливають на формування особистості та сфери життєдіяльності людини.

Зважаючи на різноманітну класифікацію освітнього середовища в контексті нашого дослідження у фокусі нашої уваги є інклюзивне освітнє середовище. Варто зазначити, що це поняття до тепер знаходиться в стані активного наукового пошуку багатьох дослідників (В. Засенко, Л. Коваль, І. Малишевська, О. Рассказова та ін.), що дозволило їм зробити спробу визначити поняття «інклюзивного освітнього середовища» як систему різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення якісної освіти та соціалізації дітей і молоді з особливими освітніми потребами, середовища, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства, середовища, в якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися і розвиватися відповідно до своїх можливостей тощо.

Аналіз результатів наукових розвідок засвідчують, що поняття «інклюзивне освітнє середовище» характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сукупністю засобів, внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності в закладах освіти і спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії учнів.

Спираючись на дослідження вчених А. Колупаєвої, Нікуліна, Л. Сердюка, П. Таланчука та ін. доречно представити інклюзивне освітнє середовище як простір соціалізації дітей з різними можливостями й особливостями.

Зауважимо, що організація інклюзивної освіти в нашій країні базується на розумінні інклюзивного освітнього середовища, яке тлумачиться у Законі України «Про освіту», як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [2, с.1]. Тобто це має бути комфортне середовище в якому всі діти разом навчаються, а заклад освіти готовий у будь-який час прийняти кожну дитину, прагнучі створити максимально сприятливі умови для розвитку її особистісного потенціалу.

Отже, інклюзивне освітнє середовище служить реалізації права кожної дитини на освіту, що відповідає її потребам і можливостям, незалежно від регіону проживання, складності порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння рівня освіти та типу закладу освіти.

Зважаючи на вищезазначене, доходимо висновку, що інклюзивне освітнє середовище – це вид освітнього середовища, що забезпечує можливості ефективного саморозвитку для всіх учасників освітнього процесу, передбачає вирішення проблеми освіти дітей з особливими освітніми потребами за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, сприятливий психологічний клімат, організацію навчального простору, відповідні умови навчання потребам усіх без винятку дітей.

Перспективи подальших наших досліджень полягають у визначенні структури інклюзивного освітнього середовища та педагогічних умов його розбудови, що дозволить розставити нові акценти в принципових питаннях навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та забезпечить подальший розвиток його основних положень.

Список використаних джерел

1. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини: монографія. Київ: «Дніпро – VAL», 2016. – 623 с.
2. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 2017. – № 30, ст. 1 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2015. 272 с.
4. Колупаєвої А.А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с.

5. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка і психологія*. НАПН України, 2016. №1. С. 15 – 25.

6. Словник української мови: в 11 тт. АН УРСР. Інститут мовознавства, за ред. І. К. Білодіда, Київ: «Наукова думка», 1980 – 1990. 114с.

Стрільбіцька Юлія Василівна
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи»
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
missalis14@gmail.com

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Багато десятиліть в Україні існує потужна школа академічної художньої освіти, але її матеріальна, наукова та методична база загальним чином не зазнавала серйозних змін з часів набуття країною незалежності у 1991 році. В той же час, мистецтво у світі продовжувало еволюціонувати, тому вища художня освіта в нашій країні потребує кардинальних змін. Актуальним напрямком наукових досліджень є проблема розвитку у здобувачів вищої та фахової передвищої художньої освіти креативності. Це допомогло б випускникам мати змогу стати конкурентоздатними художниками та привнести у мистецтво по-справжньому оригінальний доробок.

Питання розвитку креативних здібностей студентів у закладах вищої художньої освіти розглянуті у працях вітчизняних науковців. Загальні питання розвитку художньої креативності досліджують: О. Піддубна, І. Балтазюк, С. Загурська, О. Боровець, Т. Яковишина та інші; соціально-психологічні аспекти креативності відображені у працях О. Махляя; педагогічні аспекти сприяння розвитку креативності досліджують М. Ілляхова, Г. Цветкова, С. Дімітрова-Бурлаєнко та ін. Чинники, що впливають на якість викладання фахових художніх дисциплін вивчають Д. Кудренко, М. Кондратюк, В. Черкасов та інші.

Мета публікації – окреслити проблемне поле дослідження розвитку креативних здібностей здобувачів фахового художнього коледжу.

Проблема дослідження полягає у тому, що для підготовки креативних художників фахові ЗВО не мають сучасних педагогічних інструментів, які дозволили б розвивати в студентів вміння адаптувати мислення до мінливого середовища, генерувати оригінальні ідеї та закладати їх у власні витвори, бути чутливими та сприймати роботи інших митців.

Розглянемо основні поняття нашого дослідження. Креативність – це спроможність особистості відхилитись від типових напрямів мислення та генерувати оригінальні ідеї, вирішувати проблеми нестандартними способами [6, с. 2]. Творчі здібності – індивідуальні особистісні риси людини, які характеризують її спроможність створювати щось нове, формувати нові уявлення про світ та дійсність [1, с. 1]. В той же час, креативні здібності – здатність особистості до генерації принципово нових ідей та підходів у вибраній сфері діяльності, що включає такі поняття як талант, майстерність та геніальність. Вдосконалення таких здібностей тісно пов'язане із напруженою працею, психологічною готовністю виробляти оригінальні шляхи мислення, високими навичками спілкування та розумінням власних почуттів. [2, с. 133]

Від процесу розвитку креативних здібностей у студентів-художників саме в процесі викладання фахових дисциплін залежить, чи зможуть вони в подальшому реалізувати себе у мистецькому просторі та чи будуть здатні конкурувати із своїми вітчизняними та зарубіжними колегами, які вже мають ім'я та репутацію в індустрії [4, с. 56].

Проведення дослідження стане підґрунтям для розробки практичних рекомендацій для художніх коледжів, впровадження яких дозволить випускникам фахових художніх вишів реалізувати себе у обраній спеціальності завдяки системному підходу до розвитку креативних навичок та здібностей, які допомагають стати справжнім митцем.

Отже, процес розвитку креативних здібностей під час викладання фахових дисциплін — важливе і багатогранне питання, тому перед викладачами та методистами навчальних закладів постає мета знайти нові способи підвищення креативності студентів, забезпечити відповідні умови по її сприянню, оновлювати навчальні програми та власні багаторічні підходи, а також, щонайголовніше,

якомога частіше долучати здобувачів освіти до сучасного мистецтва, зняти з нього клейма «несправжнього» та «негідного вивчення у вишах».

Список використаних джерел

1. Дідич Г. С. Аналіз поняття «творчі здібності» та «імпровізація» у науковій літературі. *Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка* : зб. матеріалів II Міжнар. інт.-конф. Кропивницький : вид-во ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 52–55.
2. Задорожнюк Н. О. Дослідження ключових понять креативного менеджменту. *Науковий вісник Мукачівського державного університету* : зб. наук. пр. Мукачево : вид-во МДУ, 2016. - № 1 (5). - С. 132-135
3. Мистецька освіта та її значення у формуванні творчої особистості. *КЗ “ВМЦХХО “Барвінок”* : веб-сайт. URL: <https://barvinok.edu.vn.ua/мистецька-освіта-та-її-значення-у-форм/> (дата звернення: 17.03.2022).
4. Черкасов В. Ф. Розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. *Наукові записки* : сер.: Педагогічні науки. Кропивницький : вид-во ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 53-57.
6. Ярошинська О. О. Креативність як провідний принцип побудови освітнього середовища у вищому навчальному закладі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Умань : вид-во УДПУ ім. П. Тичини, 2010. С. 113-119.

Харченко Олег Михайлович

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти»

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, Україна

mhalichfermer@gmail.com

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПІД ЧАС УРОКІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Сьогодні розвивати творчі здібності школярів є одним з головних пріоритетів освітнього процесу. Нині загально визнано, що отримання тільки знань не є достатнім для того, щоб бути конкурентоспроможною особистістю. Необхідно розвивати такі здібності, які найбільшою мірою розкривають її індивідуальність і творчий потенціал. Це відображено в ключових нормативно-правових документах, що забезпечують регулювання освітнього процесу в Україні. Так, у «Концепції Нової української школи» творчий розвиток дитини визначено як одну з

пріоритетних цілей освіти. Головною метою освіти стає підготовка особистості, здатної не тільки застосовувати на практиці знання, уміння й навички, а й приймати нестандартні та оригінальні рішення в ситуаціях, що виникають у житті та професійній діяльності [3].

На думку дослідників, творчість сприяє вдосконаленню особистості, розвитку мислення, свідомості, інтелекту, постійної спрямованості здійснювати щось нове, робити більше і краще, ніж раніше. У творчій діяльності людина розвивається, набуває соціального досвіду, розкриває свої природні обдарування і здібності, задовольняє інтереси і потреби.

Здібності визначаються ученими як такі індивідуально-психологічні особливості суб'єкта, які виражають його готовність до оволодіння деякими видами діяльності та їх успішного виконання. Вони охоплюють як окремі знання та навички, так і готовність до навчання новим способам та прийомам діяльності. Здібності виявляються в процесі оволодіння діяльністю у тому, наскільки індивід швидко, легко та міцно засвоює способи її організації та здійснення [2, с.7].

Важливо повернутися обличчям до природної здібності дитини творити, підтримати її творчі починання, її самобутність, реалізацію нею своєї творчої ініціативи, стимулювати прагнення робити по-своєму, виявляти своє «Я», заохочувати її саморозвиток як творчої особистості. Тобто, виховуючи сучасну дитину, в наш час масового винахідництва надзвичайно важливо активно формувати її творчий потенціал, розвивати здібність до творчої діяльності [1, с.3].

На даний момент показником продуктивної роботи вчителя є те, як освітній процес спонукає розвивати творчі здібності учня, формувати творчі особистості школярів, спрямовує їх до пізнавальної та трудової діяльності. Креативність в процесі навчання створює у школярів певні властивості, які впливають на їх характер. На практиці ми бачимо, щоб формувати внутрішній світ учнів, потрібно зацікавити їх творчою діяльністю, яка б розкрила перед ними можливість подолання проблем і розвиток критичного мислення.

Одна з вимог до педагога в освітньому процесі полягає у тому, щоб розвивати особливості вихованця. Бувають випадки у процесі навчання, коли учень не має можливості довести логічно свої наміри. Однак треба заохочувати їх наміри та разом завершувати їх логічну думку. Для підтримки їх зацікавлення потрібно формувати

віру в свої сили та здатність вирішувати творчі проекти. Постановка перед учнем проблеми активізує креативне мислення учня. А саме - організація такого навчального процесу, де під керівництвом вчителя створюється проблемна ситуація, яку учень самостійно вирішує та набуває знання, вміння та навички, а також розвиток розумового мислення. Проблемне навчання ґрунтується на теоретичних положеннях Д. Дьюї.

Головним аспектом творчості є спільна з вчителем дослідна діяльність, яка можлива тоді, коли відповіді на завдання невідомі ні кому з учасників. Тоді завдання переходять з навчальної на реальну проблему. Для створення внутрішньої мотивації вчитель повинен бути поєднаний з учнем однією думкою.

Для розвитку творчих здібностей школярів на уроках технологій застосовуються такі методи навчання:

- репродуктивний (пояснювально – ілюстрований);
- відтворюючий;
- проблемний виклад;
- частково пошуковий (евристичний);
- проектний;
- дослідницький.

Щоб покращити засвоєння інформації та зробити навчання ефективнішим, найкраще використовувати методи навчання в комплексі. Перевага віддається практичним методам. Головна риса - домінування використаних знань при вирішенні практичних завдань. Цей метод допомагає поглибити знання, уміння та заохочує пізнавальну та креативну функцію.

На практиці легше учням довести, як сумлінно виконати доручення, формувати в них обачливість, ощадливість, вміння підходити творчо до процесу. Рішення творчих задач передбачає самостійний пошук способу вирішення невідомих проблем при виготовленні виробів, підштовхує до вивчення необхідного матеріалу.

Один із ефективніших методів – мозковий штурм. Це технологія інтуїтивного пошуку колективом вирішення задач методом спроб і помилок. Його

використовують при недостатній кількості інформації на початковому стані. Головне – отримати як найбільше варіантів вирішення проблеми.

Ще один ефективний метод для формування творчості – метод проектів. Проект - це завдання, результатом якого являється новий продукт.

Завдання, які ставляться перед школярами, повинні мати мотивацію. Під час виконання проекту учні проходять весь технологічний процес. На уроках технологій, завдяки методу проектів у школярів формуються основи науково – технічної грамотності, креативність у вирішенні поставлених цілей, творчі здібності. Завдяки цьому методу у школярів удосконалюється творчість, яку вони використовують і за межами уроків. Використання різних методик дає змогу нестандартно підходити до вирішення будь-якої задачі і проявити креативність при реалізації творчого проекту.

Список використаних джерел

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. К.: Фенікс. 2014. 137с. 2. Бурлуцька О. І. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання: посібник. К.-Полтава. 2017. 54 с.
3. Карачов А. А. Метод проектів та розвиток творчості учнів. *Школа та виробництво*. 2011. №2. С.10-11.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. 40 с. URL:[https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna % 20 serednya / nova –ukrainska – shkola - compressed. pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf).
5. Сташкевич С. К. Розвиток творчих здібностей дітей під час уроків технологій. *Школа та виробництво*. 2009. №5. С. 95-96.

Шатайло Наталія Вікторівна

кандидат педагогічних наук,
завідувачка науково-методичної лабораторії громадянської,
історичної та мистецької освіти
кафедри методики викладання і змісту освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
nvodesa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4247-2391>

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ОБРАЗОТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ОСВІТНІЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Компетентісно-розвивальна спрямованість сучасної освіти характеризується потребою в ефективних педагогічних діях для забезпечення процесу формування різноманітних умінь, зокрема умінь образотворення зростаючої особистості, котрі

служать наповненням мистецько-евристичної діяльності, в результаті якої з'являється новий продукт творчості.

Пошук актуального освітнього інструментарію формування умінь образотворення особистості для запровадження в шкільний мистецький простір спонукав здійснити дослідження, метою якого стало теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка дієвості методики, що сприятиме формуванню у молодших підлітків означених умінь у процесі викладання музичного мистецтва в середовищі загальної середньої освіти. Фокус уваги зосередився саме на даній віковій категорії, а це учні 5-6 класів, які проходять непростий процес адаптації до змін при переході з початкової школи до основної, що забезпечується в умовах Нової української школи.

Реалізація означеної мети супроводжувалась вирішенням низки завдань, котрі зосереджувалися на дослідженні проявів феномену образотворення в площині психології та музичної педагогіки; визначенні специфічно виражених в умовах мистецького уроку структурних компонентів умінь образотворення; побудові організаційно-методичної моделі, що відображає особливості методики формування умінь образотворення; розробці «критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості умінь образотворення молодших підлітків»; підтвердженні практичної спроможності «методики формування умінь образотворення молодших підлітків» [4, с. 2]. Детальніше перебіг дослідження висвітлено у попередніх публікаціях [2; 5; 6; 7; 8].

В межах даної публікації виокремимо деякі позиції, що розкривають заявлену тематику. По-перше, надамо формулювання ключового поняття дослідження – «уміння образотворення молодших підлітків», які інтерпретуємо як «...комплекс дієвих атрибутів мисленнєво-евристичної діяльності...», що у процесі створення продукту мистецької діяльності обумовлюють її креативно-евристичний характер та віддзеркалюють особистісні цінності підлітка [5, с. 5].

По-друге, окреслимо, що результати дослідження засвідчують ефективність авторської методики, завдяки теоретичному виміру впровадження «методологічних підходів», доцільним «художньо-педагогічним принципам», педагогічним умовам і

групам методів, які становлять основу розробленої організаційно-функціональної моделі методики формування зазначеного феномена та, водночас, слугують наповненням кейсу дієвого освітнього інструментарію [5, с. 80].

По-третє, визначаючи освітній інструментарій, виділимо педагогічні умови, дотримання яких покликане забезпечити продуктивність процесу формування умінь образотворення, і тісно взаємопов'язані з ними групи методів. Отже, «група евристично-змістових методів» застосовувалась в межах педагогічної умови визначеної як «...активізація сенсорної сфери підлітків через асоціативні зв'язки, аналогії між життєвими явищами, предметами, ситуаціями та засобами музичної виразності» [5, с. 6]. Група «ціннісно-персоналізованих методів» реалізовувалась в площині педагогічної умови окресленої як «...врахування емоційно-ціннісного досвіду підлітків у процесі усвідомлення ними художньо-сміслового контексту та образної інформації мистецького твору» [5, с. 6]. Група «інтерпретаційно-комунікаційних методів» базувалася на педагогічній умові «...забезпечення фасилітованої підтримки процесу художньо-образної комунікації між педагогом, підлітками та мистецьким твором» [5, с. 6]. Групу «продуктивно-образних методів» було задіяно в рамках педагогічної умови «...накопичення художньо-образного фонду як результат сприйняття мистецьких творів і явищ дійсності» [5, с. 6].

І, нарешті, наповнюючи кейс освітнього інструментарію формування умінь образотворення, деталізуємо контент кожної із попередньо зазначених груп методів у відповідності певній групі умінь образотворення, що відображено в описі кожного з чотирьох етапів методики: «пізнавально-евристичного», «емоційно-мотиваційного», «комунікативно-трансформаційного» та «творчо-рефлексивного» [5, с. 150-153].

Тож, у попередньо названій відносно першого етапу групі методів, спрямованих на «формування образно-операційних умінь» містяться зокрема «...метод активізації асоціативних зв'язків, метод створення музичних колекцій, проблемний метод, евристична бесіда, аналогії, порівняння, конструювання метафор, інтелект-карта» [5, с. 151].

«Формування ціннісно-вибіркових умінь» у перебігу другого етапу супроводжувалось застосуванням методів другої групи: «...мистецький сторітелінг,

метод вербалізації/ візуалізації / рухової інтерпретації мистецьких образів, метод створення музичного трейлеру» [5, с. 192].

Третій етап передбачав за мету «...формування інтерпретаційних, образно-синтезуючих умінь і комунікативних умінь...» через залучення наступної групи методів: «...мозковий штурм, метод фокальних об'єктів, синектики, фасилітована дискусія, міні-проект, кейс-метод» [5, с. 192].

Група методів, до якої входили: «...методи арт-моделювання, конструювання образу, моделювання сюжетної лінії саундтреку, образна імпровізація, гейміфікація...», застосовувалась на четвертому етапі, мета якого полягала у «...формуванні продуктивно-образних, рефлексивних умінь й умінь самовираження» [5, с. 192].

Проведене дослідження деталізується у попередніх публікаціях та відображає позитивну динаміку формування означеного феномена, котра проявляється в активізації мисленнєвих процесів, що в свою чергу сприяє реалізації креативних ідей у індивідуалізованих продуктах творчості школяра [5, с.78-79].

Підсумовуючи вищезазначене, доцільним вважаємо запровадження запропонованого ефективного освітнього інструментарію не лише для формування умінь образотворення у мистецько-освітньому процесі, а й у комплексному розвитку наскрізних умінь учнів у просторі Нової української школи, які дозволяють тримати баланс між їхнім навчальним досвідом та реальними життєвими потребами.

Обсяг даної публікації не надає можливості вичерпно висвітлити усі аспекти означеної проблематики. Тож перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розширенні меж адаптації освітнього інструментарію формування умінь образотворення особистості у дистанційному форматі навчання мистецтва.

Список використаних джерел

1. Реброва О.Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва: навч.-мет. посіб. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011. 84 с.
2. Шатайло Н.В. Дослідно-експериментальна робота щодо процесу формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. №10 (94). С. 334-345.

3. Шатайло, Н. В. Наукові підходи до формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва. The scientific heritage (Budapest, Hungary), 2018. № 24, Ч.2. – С.41-45.

4. Шатайло Н. В. Методика формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2021. 20 с.

5. Шатайло Н. В. Методика формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка.. – Суми, 2021. 243 с.

6. Шатайло, Н. В. Розвиток художньо-образного мислення молодших підлітків як світоглядно формуючий процес. Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. наук. пр. Випуск 1(7). Суми: ВВП «Мрія», 2016. С. 203-213.

7. Шатайло, Н. В. Структурні компоненти формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2018. №3. С. 103-110.

8. Шатайло, Н. В. Сутність поняття «образотворення» у контексті мистецької освіти. Наукові записки. Випуск 163. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 232-236.

Шишкіна Ірина Павлівна

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти»

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,

м. Одеса, Україна

shyshkina1703@gmail.com

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

Одним з пріоритетних напрямів розбудови сучасної системи освіти є розвиток життєздатності особистості, що передбачає її адекватну адаптацію та функціонування в соціальному середовищі. Особливого значення вивчення адаптації до навчання набуває у зв'язку зі зміною освітньої парадигми в процесі реформування сучасної школи. В практичному аспекті проблема адаптації до нових умов навчання періодично постає перед кожним учнем, особливо на етапах початку навчання у школі, при переході від початкової до базової школи, при переході з базової до старшої школи. Від успішної адаптації учнів на кожній сходинці залежить

подальший гармонійний розвиток дитини, формування її як особистості, розкриття її талантів та здібностей.

Дослідженню проблеми адаптації присвячено багато праць як теоретичного (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, О. М. Леонт'єв, А.А. Налчаджяна, Ж. Піаже, Г. Сельє, А.А. Реан, С. Л. Рубінштейн, А.В. Фурмана), так і практичного напрямку (В. А. Енгельгард, Б. Д. Паригін, В. А. Чикер, Л. Г. Почебут).

Цікавими є підходи науковців щодо характеристики рівнів функціонування адаптації та різновидів адаптаційних процесів. Зокрема, розрізняють біологічну адаптацію (У. Кенон, Г. Сельє), психічну адаптацію (Г. О. Балл), соціально-психологічну адаптацію (А. А. Налчаджян, А. В. Фурман). Специфічними для школи є адаптація до навчання, шкільна адаптація.

Під шкільною адаптацією слід розуміти процес пристосування дітей до шкільних вимог, умов шкільного навантаження, які для них є новими, незвичними у порівнянні з умовами дошкільного навчального закладу чи сім'ї [3, с. 4].

Під адаптацією до навчання слід розуміти процес розвитку адаптивних можливостей учнів [2, с. 120].

Серйозним випробуванням для психіки учня стає зміна умов навчання, зростання шкільного навантаження, зміна позиції учня випускного класу в початковій школі на позицію наймолодшого учня в базовій школі. Умови навчання в базовій школі передбачають більш високий рівень вимог до інтелектуального й особистісного розвитку, ступеня сформованості умінь та навичок учня. Крім того відбувається перехід з ігрових на інтелектуальні види діяльності, змінюється стиль спілкування вчителів з учнями.

Процес адаптації учнів до навчання вчені-дослідники розглядають у таких аспектах, як біологічний, психологічний та соціальний.

Процес біологічної адаптації дитини можна поділити на три етапи, кожний з яких має свої характерні ознаки та визначається різним ступенем напруження функціональних систем організму. Перший етап – це етап гострої адаптації, який триває в середньому 2-3 тижні. Даний етап є найважчим для дитини, оскільки на протязі зазначеного часу на всі нові впливи організм дитини відповідає

напруженням майже усіх органів. Як наслідок, імунітет дитини слабшає, тому у вересні місяці спостерігається, як правило, зростання захворювань серед школярів. Другий етап – це етап нестійкого пристосування. Впродовж даного етапу організм дитини починає шукати та знаходити близькі до оптимальних варіанти реакцій на нові впливи. Третій етап – це етап відносно стійкого пристосування. На даному етапі організм дитини шукає та знаходить найкращі варіанти реакцій на нові впливи, тобто організм дитини починає реагувати на шкільні навантаження з меншим напруженням [4, с. 151].

Дуткевич Т. В. визначає психологічну адаптацію як процес взаємодії дитини з навколишнім середовищем, в ході якого дитина враховує особливості цього середовища та активно впливає на нього з метою задоволення потреб, а також реалізації значущих зв'язків [1, с. 352].

Даний процес взаємодії передбачає пошук та використання адекватних засобів та способів задоволення потреб особистості, до яких можна віднести потребу у власній безпеці, фізіологічні потреби, потреба у визнанні та повазі, потребу у самовираженні, самоствердженні й розвитку. Задоволення потреб особистості виступає запорукою успішної соціальної адаптації й соціалізації дитини.

Соціальну адаптацію можна визначити як процес, в ході якого дитина досягає стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту з близькими людьми [1, с. 353]. Соціальна адаптація виступає завершальним, підсумковим етапом адаптації в цілому, що забезпечує, з одного боку, фізіологічне та психологічне, а, з іншого боку, соціальне благополуччя особистості [4, с. 152].

Серед основних чинників, що впливають на успішність адаптації учнів до навчання, можна назвати:

1. Функціональна готовність до системного навчання: організм учня має адекватно реагувати на вплив чинників навколишнього середовища;
2. Стан здоров'я: найбільш легко процес адаптації проходить для учнів, що мають добрі показники фізичного здоров'я;
3. Особливості життя дитини в родині: психологічна атмосфера в родині, стосунки з батьками, стиль виховання в родині тощо;
4. Психологічна готовність до шкільного навчання: інтелектуальна готовність (рівень розвитку пізнавальних здібностей); емоційно-вольова готовність (емоційна

зрілість, вольова регуляція поведінки); особистісна готовність (мотиваційна та комунікативна готовність).

5. Раціональна організація режиму дня: відповідність режиму занять, змісту та навантаження навчальної програми віковим можливостям учнів [3, с. 5-7].

Залежно від прояву того чи іншого чинника рівень адаптації дітей до навчання може бути: високий, середній або низький (за Г.М. Чуткіною).

Для високого рівня адаптації учнів до навчання характерні наступні ознаки: позитивне ставлення до школи; засвоєння навчального матеріалу без жодних труднощів; прояв інтересу до самостійної навчальної роботи; старанне виконання доручень вчителів без зовнішнього контролю. Для середнього рівня адаптації учнів до навчання характерні наступні ознаки: відвідування школи не викликає негативних почуттів; засвоєння навчального матеріалу за допомогою вчителя; прояв інтересу до тієї навчальної роботи, яка подобається; старанне виконання доручень вчителів під контролем. Для низького рівня адаптації учнів до навчання характерні наступні ознаки: негативне ставлення до школи; засвоєння навчального матеріалу фрагментами; відсутність інтересу до самостійної навчальної роботи; неохоче виконання доручень вчителів під контролем [4, с. 152].

Результатом адаптації особистості до нових умов життєдіяльності є адаптованість. Шкільна адаптованість характеризується рівнем розвитку стану адаптації учнів до нових умов навчання [2, с. 120]. Коли учень не може адаптуватися до нових умов навчання, у нього виникає шкільна дезадаптація. Під шкільною дезадаптацією слід розуміти багатофакторний процес зниження й порушення здатності дитини до навчання через невідповідність умов і вимог навчального процесу, соціального середовища психофізіологічним можливостям та потребам дитини [4, с. 152]. Саме з цим поняттям пов'язують відхилення у навчальній діяльності, конфлікти з однолітками та вчителями, неадекватну поведінку [2, с. 120].

Отже, найбільш важливими теоретичними аспектами проблеми адаптації учнів до навчання є осмислення сутності процесу адаптації до навчання, визначення рівня шкільної адаптованості, встановлення чинників, що впливають на успішність адаптації учнів до навчання.

Висновки:

1. Адаптацію учнів до навчання можна визначити як процес активного пристосування дітей до вимог школи та умов шкільного навантаження, які для них є новими, незвичними у порівнянні з умовами дошкільного навчального закладу чи сім'ї.

2. Ефективність процесу адаптації впливає на подальшу успішність навчальної діяльності учня, збереження його фізичного та психічного здоров'я.

3. Результатом успішної адаптації є «адаптованість» учня, що є запорукою всебічного та гармонійного розвитку, розкриття його талантів, становлення учня як особистості.

4. Низький рівень адаптації учнів до навчання свідчить про шкільну дезадаптацію, яку пов'язують з відхиленнями у навчальній діяльності (зокрема, труднощі у навчанні, конфлікти з однолітками та вчителями, неадекватна поведінка).

5. В умовах реформування сучасної школи виникає потреба подальшого емпіричного дослідження проблеми адаптації учнів до навчання у базовій школі в умовах впровадження Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

2. Касьоса Н. Особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. *Збірник наукових праць*. 2017. Випуск 22. Частина I. С.119-125.

3. Кравчук Л. Особливості шкільної адаптації першокласників / Лариса Кравчук // *Сучасна школа України. Шкільний світ*. – 2013. - № 9 (261). – С. 4-16.

4. Олексюк Ю. Теоретичні основи адаптації першокласників до навчання в школі / Ю. Олексюк // *Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. - 2018. - Вип. 29. - С. 151–153.

5. Ревасевич І. Обґрунтування психологічної концепції особистісної адаптованості за модульно-розвивальної оргсистеми / Ірина Ревасевич. // *Психологія і суспільство*. – 2003. – №4. – С. 96–109.

Щур Вікторія Андріївна,

здобувач наукового ступеня доктора філософії

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
викладач предметно-циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін

КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

e-mail: v.shchur2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6888-5333>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

На етапі перебудови вітчизняної системи освіти особливої значущості набуває питання підготовки майбутнього вчителя, а в умовах реформування української школи актуальним залишається питання підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності. Відтак, велика увага приділяється формуванню та розвитку відповідних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів, в цілому, та методичної компетентності, зокрема.

Так, методична компетентність майбутнього вчителя є предметом аналізу таких дослідників як О. Бігич, Т. Волобуєва, А. Волощук, Я. Гаєвець, Л. Коваль, А. Кузьмінський, А. Мормуль, С. Семенець, А. Ситченко, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, О. Тумашова, Н. Цюлюпа та ін. Т. Гарачук, Т. Дорошенко, О. Жигайло, І. Коробова, Т. Плахоніна, І. Упатова та ін. схиляються до думки, що формування методичної компетентності майбутнього вчителя має місце за дотримання певних педагогічних умов. Як педагогічне явище педагогічні умови розглядаються у дослідженнях Г. Голубової, К. Везетію, Н. Олійник, І. Осадченко, Є. Хрикова, Т. Яблонської та ін.

Однак, аналіз літературних джерел свідчить, що серед дослідників не існує єдиної думки, щодо трактування понять «умова», «педагогічна умова», «педагогічні умови формування методичної компетентності».

Ставимо за мету, на основі аналізу наукових джерел, дослідити та розтлумачити поняття «умова», «педагогічна умова», виокремити педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Згідно тлумачного словника «умова – це необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [3]. У словнику-довіднику з професійної педагогіки поняття «умова» розглядається з психологічної точки зору і визначається як «сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища» (з посиланням на З. Курлянд) [4, с. 193], а «педагогічні умови» трактуються як «обставини за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [4, с. 193].

На думку І. Упатова педагогічні умови – це «сукупність заходів, які забезпечують досягнення студентів певного рівня діяльності» [5, с. 192].

Є. Хриков зауважує, що педагогічні умови визначаються самими педагогами, тому їх сутність варто трактувати не через фактори, що існують об'єктивно, а саме через обставини [6]. Так, дослідник визначає педагогічні умови як «обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу» [6]. Науковець також зазначає, що педагогічні цілі не можуть у дослідженні слугувати педагогічними умовами, але в той же час від дотримання педагогічних умов залежатиме і здійснення запланованих цілей та завдань. Розглядаючи педагогічні умови як складові наукових досліджень, автор виділяє такі їх властивості: «спрямованість на організацію педагогічної діяльності»; націленість на зростання ефективності педагогічної діяльності; неможливість суперечити педагогічним закономірностям, принципам та правилам; «їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження»; відповідають вимогам наукової новизни; «імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності»; «локальний характер застосування» [6].

Отже, поняття «педагогічні умови» розглядається як необхідні обставини, штучно створені ситуації, сукупність заходів, що впливають на продуктивність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, обумовлюють напрям розвитку

педагогічного процесу, забезпечують досягнення певного результату, рівня діяльності тощо.

Нами педагогічна умова розтлумачена як необхідна обставина, що визначає особливості організації освітнього процесу в закладі освіти, дотримання якої впливає на досягнення поставленого результату.

Вважаємо доречним виокремити педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Розглядаємо методичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів у фаховому педагогічному коледжі як складну багатофункціональну систему професійно-педагогічних умінь і особистісних здатностей педагога, що визначають його спроможність до ефективної організації освітнього процесу у початкових класах відповідно до освітніх завдань. На нашу думку, педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів – це необхідні обставини, що лежать в основі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, дотримання яких істотно впливає на успішність формування в них методичної компетентності.

Чимало науковців, досліджуючи процес формування та розвитку методичної компетентності майбутніх педагогів, виокремили та обґрунтували педагогічні умови у контексті саме власних досліджень. Так, Т. Дорошенко, Т. Плахоніна, досліджуючи процес формування методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виокремили такі педагогічні умови як «цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутнього вчителя; організація навчання на основі доцільно відібраного теоретико-методичного матеріалу; активізація виконавської діяльності майбутніх педагогів, що стимулює їх пізнавальний інтерес до музичного мистецтва і забезпечує продуктивність педагогічного мислення; орієнтація на самооцінку досягнутого рівня методичної компетентності студентами» [2, с. 200].

Досліджуючи формування методичної компетентності майбутніх викладачів української літератури В. Рейдало виокремлено наступні педагогічні умови: організація освітнього процесу у ЗВО на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів; розробка спецкурсу та навчальної програми з методики

викладання української літератури; врахування психолого-педагогічних, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти; модернізація системи педагогічних практик; науково-методичне забезпечення освітнього процесу; готовність викладацького складу ЗВО до навчання та виховання майбутніх педагогів [1, с. 267].

І. Упатова визначає педагогічні умови методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному ЗВО через окремі фактори: «сукупність зовнішніх (результат відбору й застосування елементів змісту, методів, засобів, форм навчання, позааудиторних методичних заходів) та внутрішніх (рівень професійної мотивації студентів; потреба в самоосвіті, саморозвитку, самовдосконаленні; зацікавленість у прискореному професійному становленні) факторів педагогічного процесу, які, з одного боку, сприяють підвищенню ефективності процесу методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному ЗВО, а з іншого – забезпечують досягнення необхідного рівня методичної підготовки до виконання методичної роботи в закладі загальної середньої освіти» [5, с. 192]. Ученою обґрунтовано такі педагогічні умови формування методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: «методично-діяльнісне наповнення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; створення сприятливого освітньо-методичного середовища; розробка відповідних програм підготовки майбутніх педагогів, необхідний науково-методичний супровід» тощо [7, с. 227].

Висновимо, виокремлення педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх педагогів залежить від окремих аспектів досліджуваної педагогічної діяльності, її предметної спрямованості, об'єкту, предмету та мети дослідження. У загальному, до виокремлених педагогічних умов дослідники найчастіше відносять [1, 2, 5, 6]:

- організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання;
- оновлення навчальних програм або створення відповідних програм підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- оновлення навчального або методичного забезпечення освітнього процесу;
- врахування психолого-педагогічних, вікових та індивідуальних особливостей майбутніх фахівців; орієнтація на самооцінку досягнутого рівня компетентностей;

– готовність викладацького складу до навчання та виховання майбутніх педагогів, можливість надання необхідного науково-методичного супроводу тощо.

Теоретичний та емпіричний аналіз дає підстави для виокремлення педагогічних умов формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів: удосконалення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів; розробка та впровадження спецкурсу «Методична компетентність учителя початкових класів»; модернізація системи педагогічних практик майбутніх учителів початкових класів тощо.

Констатуємо, поняття «педагогічна умова» нами потрактована як необхідна обставина, що визначає особливості організації освітнього процесу в закладі освіти, дотримання якої впливає на досягнення поставленого результату. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів – це необхідні обставини, що лежать в основі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, дотримання яких істотно впливає на успішність формування в них методичної компетентності.

Перспектива подальших досліджень полягає в обґрунтуванні виокремлених педагогічних умов формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Плахоніна Т. Ю., Дорошенко Т. В. Педагогічні умови та методи формування методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2018. Вип. 155. С. 197–201.
2. Рейдало В. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів української літератури. *Наука і освіта*. 2014. № 5 С. 266–272.
3. Словник української мови. URL : <http://sum.in.ua/s/umova> (дата звернення: 13.03.2022).
4. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред. : А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
5. Упатова І. П. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 541 с.
6. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15. URL : <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2797/ped.umovi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 13.03.2022).

Яроменко Вікторія Іванівна
здобувач освіти ступеня доктора філософії (поза аспірантурою),
методист науково-методичної лабораторії громадянської,
історичної та мистецької освіти
кафедри методики викладання і змісту освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
vyaromenko@ukr.net

ЗМІНА ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Дослідження проблеми набуття людиною життєвих цінностей, ступінь їх поширення в суспільстві є актуальним в наш час, оскільки саме цінності виступають тими орієнтирами, за допомогою яких визначаються та об'єднуються явища, стани і цілі, гідні того, щоб до них прагнути.

Цінності відображають універсальні потреби людського існування. Це, насамперед, біологічні потреби, до яких відносять все те, що необхідне для виживання і діяльності певної суспільної групи. В свою чергу, вище моральне благо – щастя, вважається сукупністю фізичних і духовних цінностей. З часом, у відповідності зі змінами суспільних відносин, коригуються і цінності. І саме вони виступають тими критеріями, за допомогою яких людина здатна позитивно або негативно оцінити власні дії і дії оточуючих. Водночас цінності показують, які основні проблеми існують у суспільстві. Відповідно, формуються цілі і бажані результати соціальних змін.

У 2020 році в Україні проводилось «Світове дослідження цінностей», за допомогою якого були отримані дані про цінності та динаміку їх змін у нашому суспільстві. За результатами цього дослідження «сім'я була і є на першому місці. В свою чергу відповіді щодо тих якостей, які важливо виховувати у дітей в сім'ї, дають уяву про бачення тих якостей особистості, які вважаються перспективними для досягнення успіху в житті - працелюбність, почуття відповідальності, гарні манери. Майже половина українців вважають важливим виховувати у дітей такі якості як «терпимість та увага до інших людей» та «рішучість наполегливість». [1] А от частка тих, для кого важливою є ощадливість, зменшилась. Найменш важливими для громадян нашої держави були названі такі якості як безкорисливість, релігійність та уява. Що стосується толерантності, то, згідно з опитуванням, «в Україні за роки

незалежності відбулись потужні зміни у формуванні культури толерантного сприйняття «іншого», хоча рівень нетолерантності досі є відносно високим». [1]

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття в світі відбулися кардинальні соціальні, економічні та політичні зміни. Це призвело до одночасного співіснування різноманітних і суперечливих цінностей. Щоб розібратися в причинах зміни цінностей, має сенс скористатися соціальною теорією суспільних трансформацій. Це доцільно тому, що цінності змінюються в часі так само, як змінюються і самі суспільства.

На сьогодні в багатьох країнах світу, в тому числі і в Україні, співіснують цінності традиційного, індустріального і постіндустріального суспільств. Людям, зайнятим у сфері ручного виробництва, ближче цінності традиційного суспільства. Цінності індустріального суспільства притаманні тим, хто працює у промисловому виробництві. Для тих, чия діяльність пов'язана з комп'ютерними технологіями близькими є цінності інформаційного суспільства. На сьогодні в будь-якій країні світу ці групи населення співіснують між собою. Однак слід зважати на те, що чим менше зайнятих в аграрній сфері і більше у сфері сучасних технологій, тим ближче суспільство до інформаційного етапу розвитку. Також варто звернути увагу на те, що люди пенсійного віку частіше всього дотримуються цінностей того часу, коли вони самі були в найбільш продуктивному періоді. В свою чергу молодь орієнтується на ті умови, в яких вона проживає і самореалізується. Тому зазначимо, що в суспільстві можуть одночасно співіснувати суперечливі або конкуруючі цінності. Ми погоджуємось з думкою Мейжис І.А. про те, що «цінності - це не статичне утворення, а ментальні структури людей, які здатні змінюватися. Більше того, ці зміни свідчать про соціальну еволюцію, яка спостерігається у всьому світі».

[2] Також слід звернути увагу на те, що «інформатизація або цифровізація суспільства відбувається під «шаленим» розвитком комунікаційних технологій і глобальних комп'ютерних мереж, що, у свою чергу, створює абсолютно нову систему цінностей в економічному житті соціуму». [3, 161]

У постіндустріальному світі в суспільній та економічній сферах збільшується значення таких цінностей як знання і інформація. А матеріальні цінності відходять

на другий план. Саме тому на порядку денному цифрового суспільства стоїть проблема забезпечення рівного доступу до інформації та знань. І отримати їх можна за допомогою комунікації та використання цифрових технологій.

Отже, кожне суспільство або окрема соціальна група створюють ціннісні системи, які виражають їх прагнення і цілі. В свою чергу, зміни соціально-економічних умов першої чверті ХХІ ст. спричинили суттєві зміни ціннісної системи суспільства і окремої особистості. Відповідно, в подальших дослідженнях необхідно визначити наукові підходи, на основі яких ефективно здійснюватиметься процес формування ціннісних установок старшокласників в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Світове дослідження цінностей в Україні. 2020. URL : http://ucep.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/WVS_UA_2020_report_WEB.pdf
2. Мейжис І. А. Цінності і соціальна еволюція суспільств. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія «Соціологія». 2008. Том 84. Вип.71. С. 18-28. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2008_84_71_5
3. Цифрова економіка як ключовий тренд розвитку постіндустріального суспільства : монографія / Н. М. Пантелєєва, С. Ю. Колодій, М. А. Ребрик. Київ : ДВНЗ «Університет банківської справи», 2019. 299 с.